



Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de doctorado: “Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas”

TESIS DOCTORAL

« EL PAPEL DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA »

Autora

Laura Granizo González

Directores

Cristina del Barrio y Kevin van der Meulen

Madrid, 2011

Este trabajo ha sido posible gracias a una beca del plan nacional de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación y Ciencia (AP2003-0132) y al proyecto “Efectos preventivos del programa EQUIPAR en adolescentes en las escuelas secundarias” (2007) cofinanciado por la Universidad Autónoma de Madrid y la Comunidad Autónoma de Madrid.

A Ángeles, mi abuela

AGRADECIMIENTOS.

Durante el tiempo que ha supuesto la elaboración de esta tesis han sido muchas las personas que se han ganado a pulso mi más profundo agradecimiento y que han contribuido con su apoyo –técnico, profesional o personal- a que este trabajo llegase a puerto. Espero no dejarme a nadie en el camino ahora.

En primer lugar quiero agradecer a mis directores de tesis, Cristina del Barrio y Kevin van der Meulen, por haberme apoyado todos estos años, por haber confiado en mí y por ayudarme a crecer como investigadora y como persona. Quiero agradecer especialmente el esfuerzo de adaptaros a mi ritmo incluso cuando el contexto no era el propicio. Espero que el fin de este trabajo conjunto abra puertas a otras posibilidades para poder seguir trabajando con vosotros y aprendiendo de vosotros.

A Ángela Barrios y a Héctor Gutiérrez por haber sido mis “hermanos mayores” en los primeros congresos y reuniones de investigación. Y también a Sol Andrés. Trabajar con vosotros siempre es una ocasión de aprender y reír al mismo tiempo.

Gracias al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación por todo el apoyo que he recibido de vosotros. Gracias a los miembros del grupo de investigación Inexe por haberme recibido como una más. Gracias a M^a José de Dios por buscar un hueco para ayudarme cuando lo he necesitado. Gracias a Marta Casla por el interés por la marcha de mi trabajo. Y gracias a Elena Martín y a Gerardo Echeita cuya pasión por vuestro trabajo despertó mi interés por el mundo de la educación.

Gracias a Paul Naylor por buscarme un lugar para trabajar contigo en Sheffield, por ser tan generoso al compartir tu tiempo y tus conocimientos y por preocuparte tanto de que estuviera a gusto durante mis dos estancias. Gracias por apoyarme en mi primera ponencia en inglés durante el congreso de Burdeos. Gracias a Francesca Lemme, Chris Blackmore, Wendy Bussey, Jenna Williams y Jenny Wainscoat, por abrirme la puerta de vuestras casas y por mantener activa mi vida social durante mi paso por Inglaterra.

Gracias al Colegio Zola, al IES Rosa Chacel, al IES Juan de la Cierva y al IES Juan de Herrera y en especial a sus orientadores, Patricia, Celeste, Arturo, Carmen y Carmelo,

por gestionar los espacios y los tiempos que he necesitado para recoger los datos de estos estudios. Y por supuesto gracias a todos los alumnos y alumnas que voluntariamente me han dedicado su tiempo y han compartido conmigo su visión sobre su vida en el instituto.

Gracias a todos los compañeros becarios que han pasado por mi vida, que han sido muchos. A Ruth Villalón, por ser una amiga, por estar siempre ahí, y por ser capaz de motivarme con tus críticas constructivas; gracias sobre todo por tu presencia en la recta final, por darme alternativas y por haber leído en tan poco tiempo todo lo que te he pedido. A Eugenia Marín, por las llamadas ofreciéndome ayuda, por tus revisiones y por tus “no pasa nada”, que tanta falta hacen en ocasiones. A Ana Martín, gracias por tus revisiones, pero sobre todo gracias por siempre tener una palabra bonita que decir y por cuidarme tanto. A Manuel Rodríguez, mi primer compañero becario, y a María Luna por vuestro sentido del humor y por todas las sonrisas que me habéis arrancado con vuestros mensajes. ¡Quizá LaLoMa evolution despegue por fin ahora que somos todos doctores! A Rubén Palomo y a Pastora Martínez, no sé si os admiro más como profesionales o como personas. A Isabel Cabrera, por ser esa mirada de ánimo al otro lado de la mesa, (y esa nota, y ese mensaje...) y por celebrar conmigo cada pequeño avance al final de este proceso, que sin ti hubiera sido mucho más difícil. A Laura Alonso, por tus revisiones detalladas y por toda la energía que transmites. A César López por los ánimos mandados desde Boston y por todas las conversaciones compartidas. Y a los tres por haber sido responsables de que no me importara ir a trabajar en navidades. A Manuel Gámez por compartir el gusto por los deportes de raqueta (je,je) y por hacer mejores los solitarios veranos de trabajo en el aula. A Esther García, por ser tan buena gente, por mimarme tanto, aplausos incluidos, y por dar formato a mi bibliografía. A Cristina Marín por ser la anfitriona perfecta, por promover tantos encuentros becarios y por sacar siempre un huequecito en tu apretada agenda para interesarte por mi vida. A Camino Fernández por hacer imposible cualquier silencio incómodo, da gusto hablar contigo. A David Lanza, a Silvia Collado y a Isabel Martínez, por hacerme un huequecito en vuestro espacio. A Ernesto Panadero por los mensajes para ver cómo lo llevaba. A Elena Asenjo, a Liria Fernández, a Guadalupe López, a David Hidalgo y a Isabel Carmona, por los cafés y los buenos ratos. A Raquel Rodríguez y a Alfredo Bautista por todas las veces que me habéis dicho que queríais

que llegase este momento. Gracias en fin a todos los que habéis compartido conmigo el aula 5, ahora aula PIF, y lo habéis convertido en un recuerdo feliz.

Gracias a Isabel Dávila por entenderme como nadie más lo hace, sin necesidad de palabras, por ser protagonista de tantos buenos momentos y por saber siempre como hacerme reír. Gracias a Sara Molina y a Patricia Yáñez por lo mucho que me cuidáis, por estar siempre cuando os he necesitado y por haberme dedicado un lugar especial en los momentos más importantes de vuestras vidas. A Aída Morencia por ser capaz de hacer tambalearse a mis pensamientos más irracionales. A Alberto Mayo por el interés sincero hacia mi trabajo y por ser parte de esa “noche de intervención” para hacerme seguir adelante. A Pablo Calleja por compartir tu visión directa del mundo ¡y por todo el vocabulario que he aprendido contigo! A Gustavo Salgado y a Isabel García porque aunque nos veamos poco sé que siempre estáis ahí. Quizá ahora sea más fácil coordinar nuestras agendas. Y gracias a Carlos, Sofi, Patricia, Virginia y Sandra por haberme dado ánimos y haber escuchado mis penas.

Gracias a Eva, Carlos, Feli, Celia, Maxi, Juanmi, Chon, Ángel y al resto de familia. Vuestro apoyo y comprensión ha sido y sigue siendo muy importante para mí. Espero que ahora tengamos tiempo de hacer todos los planes que hemos ido aparcando.

Gracias a mis hermanos, Gabriel y Álvaro, por no haber dudado nunca de que podía conseguirlo y por hacerme sentir tan valiosa. Gracias Álvaro por todos los abrazos. Me encantaría parecerme un poquito más a vosotros, os admiro y os quiero. Gracias a Nerea porque querer pasar más tiempo contigo ha sido una motivación para terminar esta tesis. Y sobre todo gracias a mis padres, Gabriel e Isabel, por ser el modelo de persona que quiero llegar a ser. Parecerme a vosotros es un orgullo. Gracias por haberme transmitido tantas cosas buenas. Gracias por estar siempre atentos de mí y por hacerme sentir que puedo con lo que me proponga. Sois los mejores padres que pudiera imaginar.

Y por último, gracias a ti, Antonio, por serlo todo, por darle sentido a mi vida. Gracias por todo lo vivido y por todos los planes de futuro. Y sobre todo gracias por tener siempre disponible el huequecito en tu hombro donde apoyar mi cabeza para tranquilizarme, coger fuerzas y seguir adelante.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

PARTE PRIMERA MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DESDE LA PSICOLOGÍA	7
---	----------

1.1. CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	7
1.1.1. Ciudadanía y ciudadano	7
1.1.2. Democracia	9
1.1.3. Participación o implicación cívica	10
1.2. LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	15
1.3. LA PARTICIPACIÓN COMO CONOCIMIENTO SOCIAL	19
1.3.1. Características evolutivas de la adolescencia	21
1.3.2. Conocimiento personal y participación	24
1.3.2.1. Las relaciones con los iguales.	25
1.3.2.2. Las relaciones con las figuras de autoridad	26
1.3.2.3. Autonomía, autoconcepto y autoestima	28
1.3.2.4. Las emociones en los adolescentes	29
1.3.3. Ámbito moral y participación	30
1.3.3.1. El juicio moral	31
1.3.3.2. El desarrollo prosocial	38
1.3.3.3. Identidad moral	41
1.3.3.4. Atmósfera moral	43
1.3.3.5. Distorsiones cognitivas	43
1.3.4. Ámbito social y participación	44
1.3.4.1. La comprensión de los fenómenos sociales	45
1.3.4.2. Valoración de los estudiantes acerca de la política, la democracia y la participación ciudadana	50
1.3.4.3. Ámbito de participación de los jóvenes	64
1.3.4.4. Factores mediadores en la implicación cívica	68

CAPÍTULO 2. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.	79
--	-----------

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y LEGAL DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	79
2.1.1. Las competencias básicas: una apuesta por la participación del alumnado	81
2.2. FUNDAMENTACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DESDE DISTINTOS MODELOS DE ESCUELA	83
2.2.1. El modelo de escuela democrática: participar para aprender a participar	83
2.2.2. El modelo de escuela inclusiva: participar para ser parte de la escuela	88
2.2.3. Dar voz al alumnado: participar como un Derecho de la Infancia	90

2.3.	CULTURA DE CENTRO, CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA ESCOLAR: MEDIADORES DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	94
2.3.1.	La conflictividad escolar	98
2.3.2.	Modelos de intervención ante los conflictos: la importancia de la participación del alumnado.	100
2.4.	EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN	105
2.4.1.	La educación para la ciudadanía como asignatura	107
2.4.2.	La educación para la ciudadanía desde un enfoque transversal	108
2.4.2.1.	Medidas de centro	109
2.4.2.2.	Medidas de aula: La educación para la ciudadanía desde la tutoría	112
2.5.	EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS	116
2.5.1.	Las concepciones del alumnado sobre su vida en los centros	116
2.5.2.	Tipos de participación	119
2.5.2.1.	Participación académica	120
2.5.2.2.	Participación política	125
2.5.2.3.	Participación comunitaria: sistemas de ayuda entre iguales	132
2.5.2.4.	Participación en actividades extraescolares	138
2.5.3.	El sentimiento de pertenencia: causa y consecuencia de la participación del alumnado.	140
2.5.4.	Barreras para la participación del alumnado	143
PARTE SEGUNDA		
ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO ACERCA DE SU PARTICIPACIÓN		
CAPITULO 3. OBJETIVOS GENERALES, DISEÑO E HIPÓTESIS		149
3.1.	OBJETIVOS	149
3.2.	DISEÑO E HIPÓTESIS	151
CAPÍTULO 4. ESTUDIO 1.		157
A. OBJETIVOS Y MÉTODO		
4.1.	OBJETIVOS	157
4.2.	MÉTODO	157
4.2.1.	Diseño	157
4.2.2.	Participantes	158
4.2.3.	Material	159
4.2.4.	Estudio piloto	160
4.2.5.	Procedimiento	161
B. RESULTADOS		
4.3.	PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN SU CENTRO Y EN SUS AULAS	163
4.3.1.	Las experiencias de participación manifestadas por el alumnado	163

4.3.1.1. Percepción del alumnado de su propia participación en la toma de decisiones de su clase	164
4.3.1.2. Ámbitos de participación real y deseada por parte del alumnado	167
4.3.1.3. Satisfacción del alumnado con su propia participación	177
4.3.2. Valoración del proceso de participación en la toma de decisiones de su clase	179
4.3.2.1. Ventajas de la participación de los estudiantes desde el punto de vista del alumnado	180
4.3.2.2. Inconvenientes de la participación de los estudiantes desde el punto de vista del alumnado	184
4.4. CONCEPCIONES ACERCA DE LA FIGURA DEL DELEGADO	187
4.4.1. Valoración del papel del delegado	188
4.4.1.1. Repercusión del delegado en la clase	188
4.4.1.2. Repercusiones para la persona que ejerce de delegado	200
4.4.1.3. Características que definen a un buen delegado	213
CAPÍTULO 5. ESTUDIO 2.	219
A. OBJETIVOS Y MÉTODO	
5.1. OBJETIVOS	219
5.2. MÉTODO	220
5.2.1. Diseño	220
5.2.2. Participantes	220
5.2.3. Material	223
5.2.4. Estudio piloto	224
5.2.5. Procedimiento	225
B. RESULTADOS	
5.3. LA PARTICIPACIÓN COMO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	228
5.3.1. El objetivo de la educación obligatoria	228
5.3.2. Objetivo de la educación: formar buenos ciudadanos	231
5.3.2.1. Definición de un buen ciudadano	232
5.3.3. Concepto de participación	236
5.4. LA PARTICIPACIÓN REAL DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS	240
5.4.1. Ámbitos de participación	240
5.4.2. Características de la participación en el centro.	241
5.4.2.1. Importancia atribuida a la participación del alumnado en el centro	241
5.4.2.2. Iniciativa de la participación en los centros	242
5.4.2.3. Estimación de la participación del alumnado	243
5.4.2.4. Percepción del alumnado sobre la importancia que el profesorado atribuye a la participación de los estudiantes	244
5.4.2.5. Valoración del alumnado de los distintos elementos del proceso de participación.	247
5.5. LAS EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS DEL ALUMNADO	260
5.5.1. La participación del alumnado dentro del centro	260
5.5.1.1. Grado de participación	260

5.5.1.2. Tipo de participación	262
5.5.2. La participación del alumnado fuera del centro	264
5.5.3. Comparación de la participación del alumnado fuera y dentro del centro	265
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	269
6.1. LA CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN COMO UN OBJETIVO EDUCATIVO.	270
6.2. LA CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN EN SUS CENTROS	273
6.3. LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SU EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS	277
6.4. LAS OPINIONES DEL ALUMNADO ACERCA DE LA FIGURA DEL DELEGADO	280
6.5. EL EFECTO MEDIADOR DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS EN LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN.	283
6.6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS	293
6.7. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y LÍNEAS DE FUTURO	295
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
ANEXOS	
ANEXO 1. CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO.	321
ANEXO 2. CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN PARA DELEGADOS.	323
ANEXO 3. GUIÓN DE ENTREVISTA.	325
ANEXO 4. EJEMPLO DE ENTREVISTA.	327

INTRODUCCIÓN

Siendo todavía estudiante de la licenciatura en Psicología, y gracias a una beca de colaboración de la Universidad Autónoma de Madrid, comencé a trabajar con Cristina del Barrio, Kevin van der Meulen, Héctor Gutiérrez y Ángela Barrios en un proyecto que indagaba las concepciones de los niños¹ y adolescentes del fenómeno del maltrato entre iguales en los centros escolares. Este inicio en el mundo de la investigación coincidió con el desarrollo de mi *practicum* en un departamento de orientación de un instituto de educación secundaria. Desde entonces, ambos contextos han estado presentes en mi interés de estudio: la convivencia y la escuela. Gracias primero a una beca de Tercer Ciclo de la Universidad Autónoma de Madrid, y después a una beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, tuve la oportunidad de continuar mi carrera investigadora. Los primeros proyectos, con un corte más teórico aunque siempre con el objetivo de tener repercusión en la práctica, han derivado en los últimos años en la implementación en los centros, y en el estudio de sus efectos, de programas de mejora de la convivencia tanto de centro (como los programas de ayuda entre iguales) como de aula (el programa *Equipar para educadores*). Ambos enfoques me han hecho querer abordar la convivencia escolar desde los procesos que pueden potenciar su desarrollo y no solo desde los procesos que la debilitan. Y al adoptar este enfoque educativo, la participación de los estudiantes en sus centros y en sus aulas surge como un elemento del progreso de la convivencia.

La *participación del alumnado en los institutos de educación secundaria*, es decir, de los adolescentes, se relaciona con tres sólidas líneas de investigación dentro del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En primer lugar, la participación es un derecho recogido entre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, y socialmente se reclama la necesidad de protegerlo, garantizarlo y darlo a conocer entre sus usuarios. En segundo lugar, podemos abordar la participación desde su contribución al campo de estudio del desarrollo del conocimiento social. Incluiremos también los estudios, que desde un punto de vista más

¹ A lo largo de toda esta tesis, y con el objetivo de hacer más fluida la redacción y la lectura, usaremos el término masculino para hacer referencia conjuntamente a chicos y chicas.

sociológico, ponen de manifiesto la situación actual real de la participación de los adolescentes y jóvenes en la sociedad, participación que puede entenderse como un síntoma del nivel de salud de nuestro sistema democrático. En tercer lugar, la participación es uno de los pilares del modelo de escuela inclusiva por el que se aboga desde nuestro sistema educativo y, además, ocupa un lugar central entre los fines que se persiguen con la educación. Desde este modelo, la participación del alumnado es un medio necesario para favorecer la convivencia positiva en los centros educativos.

El interés por la participación de los adolescentes en la sociedad y de los estudiantes en los centros educativos ha aumentado exponencialmente en los últimos años. Esto se debe a que diversos estudios y autores parecen estar de acuerdo en señalar la existencia de una creciente apatía política y civil por parte de la juventud, sobre todo en países donde la democracia está asentada desde hace tiempo (Kennedy, 2007; Osler y Starkey, 2003; Print, 2007; UNESCO, 1996). Ante este hecho señalan la necesidad de impulsar entre la ciudadanía una conciencia de responsabilidad en el buen funcionamiento de la comunidad, de superar el escepticismo y de adquirir las competencias necesarias para participar en una sociedad compleja (Maiztegui, 2007; Covell, Howe y McNeil, 2008). Y para abordar el problema se proponen medidas educativas. Por ello, como resultado de la reunión celebrada el 16 de Octubre de 2002, el Comité de Ministros elaboró la Recomendación (2002)¹² a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática². Su intención era proteger los derechos de los ciudadanos, lograr que tomen conciencia de sus responsabilidades y fortalecer la sociedad democrática. Así, se declara que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social y que los sistemas educativos deben velar porque se promueva realmente entre la comunidad escolar el aprendizaje de los valores y de la participación democrática, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa.

Fuera del entorno escolar las instituciones están poniendo en marcha iniciativas que garanticen la participación de los niños y adolescentes, puesto que es uno de los derechos recogidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

²

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF

(ONU, 1989). Existen movimientos bastante consolidados que suponen la implicación de toda la ciudad para promover la participación de sus jóvenes (Barceló y Pimentel, 2002). Un ejemplo es la creación de la Red de las Ciudades Amigas de la Infancia bajo el patrocinio de UNICEF.

En el marco escolar, por su parte, encontramos que los objetivos de la educación que recoge la legislación en nuestro país vigente hacen referencia a la necesidad de que el alumnado participe en sus centros y a la necesidad de que se forme al alumnado para que sea capaz de participar de manera constructiva en la sociedad. Así, la participación se convierte en un medio y en un fin de la educación. Por otra parte, el modelo de escuela que se intenta promover en la actualidad es el de una escuela democrática (Bolívar, 1999; Print, 2007; Santos Guerra, 2003a) y una escuela inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Booth y Ainscow, 2000; Echeíta 2006, 2008). Ambos movimientos tienen en la participación de los estudiantes uno de sus pilares y pretenden identificar las barreras a las que se enfrenta esa participación para superarlas. También fuera de nuestras fronteras se ha iniciado un movimiento que pretende dar voz al alumnado en los procesos relacionados directamente con su educación (Rudduck y Flutter, 2003; Rudduck y Fielding, 2006). La implantación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en muchos países, entre ellos recientemente el nuestro, y de las competencias básicas en educación, entre ellas la competencia social y ciudadana, apoyan también el interés de la participación en el sistema educativo.

Sin embargo, la bibliografía hasta la fecha se centra en su mayor parte en las experiencias concretas que se llevan a cabo en los centros o en todo caso en el análisis de la experiencia participativa real de los estudiantes, por ejemplo, en el Consejo Escolar. Así, es habitual encontrar la participación del alumnado entre las buenas prácticas reconocidas en los centros ya sea como un requisito para lograr la mejora de la convivencia (por ejemplo, a través de la elaboración conjunta de la normativa o de la puesta en práctica de programas de ayuda entre iguales) o para favorecer el aprendizaje (por ejemplo, a través de metodologías cooperativas). No obstante, los estudios que se basan en las concepciones de los estudiantes acerca de su participación son escasos. ¿Cómo perciben los estudiantes su participación en su centro y en sus clases? ¿Qué

ventajas e inconvenientes encuentran en este proceso? ¿Qué les motiva a participar? ¿Qué les impide hacerlo? ¿En qué participan? ¿En qué les gustaría participar? ¿Se representan igual la participación los chicos y las chicas? ¿Y los que han tenido un papel activo como agentes de participación? Contestar a estas preguntas forma parte de los objetivos de esta tesis. Conocer las concepciones de los propios estudiantes sobre los fenómenos en los que están involucrados ha mostrado ser un punto de partida valioso en diversas áreas de conocimiento educativo y social. Además *“los chicos y las chicas están en la mejor situación para proporcionarnos información de su propia situación”* (Save the Children, 2003, p.6). Consideramos, en realidad, que cualquier intervención para aumentar la implicación política y social de los jóvenes debe partir de sus concepciones acerca de lo que es y debe ser un buen ciudadano. Entre otras cosas para detectar posibles disonancias cognitivas entre sus representaciones y el planteamiento del enfoque de intervención que podrían hacer éste poco eficaz. Este es el objetivo general del trabajo que se desarrolla en los capítulos siguientes, organizados según la estructura que se describe a continuación.

En el primer capítulo, tras una definición de los conceptos de ciudadano y participación, se alude a la relevancia del tema de estudio como un derecho de la infancia y la adolescencia y como un elemento que puede contribuir al estudio del conocimiento social. Dado que es un tema cuya comprensión está influida por los tres tipos de conocimiento social (social propiamente dicho, moral y psicológico), en la segunda parte de este capítulo se revisarán trabajos empíricos que en cada uno de estos ámbitos abordan la participación de los adolescentes de una manera directa o indirecta, a través de otros aspectos que pueden mediar la misma.

En el segundo capítulo, el foco de atención se traslada a la escuela. Así, se justifica la participación de los estudiantes como un objetivo de la educación obligatoria recogido en la legislación educativa vigente, y como un elemento en el que se sustenta el modelo de escuela inclusivo y democrático. Por otro lado, se reflexiona acerca de la repercusión que la participación del alumnado tiene en el clima de las escuelas y en la convivencia en las mismas. En la segunda parte del capítulo, se revisan las medidas de centro y de aula que se han propuesto para favorecer la participación y la implicación cívica de los

estudiantes. Y por último, nos centraremos en los estudios que han abordado el proceso de participación del alumnado así como los distintos tipos de participación que los estudiantes pueden llevar a cabo.

Una segunda parte de la tesis de carácter empírico se centra en las concepciones de la participación por parte de estudiantes de secundaria de distintos centros y edades. El tercer capítulo describe los objetivos perseguidos, el diseño de investigación para dar respuesta a los mismos y las hipótesis planteadas. El capítulo cuarto está constituido por un estudio por medio de cuestionarios centrado principalmente en las representaciones de los alumnos acerca de la figura del delegado en el que han participado todos los estudiantes de un único centro de secundaria. En el capítulo quinto se presenta un segundo estudio por medio de entrevistas de las concepciones acerca de la participación como objetivo y como proceso educativo en el que han participado alumnos de tres centros de secundaria. Para finalizar, se extraen las principales conclusiones de ambos estudios y se discuten los resultados en relación con otros estudios centrados en el mismo tema.

PARTE PRIMERA

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL. LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DESDE LA PSICOLOGÍA

La escuela es uno de los contextos principales de desarrollo de los adolescentes. Así, los centros educativos pueden contribuir a la formación de nuestros jóvenes como ciudadanos. Trataremos este aspecto en profundidad cuando analicemos los objetivos de la educación. Pero para formar ciudadanos responsables hay que pensar en el modelo de persona que se ha de perseguir con las prácticas educativas. Se trata, en realidad, de una reflexión que se debe hacer desde el conjunto de la sociedad, ya que los aprendizajes se llevan a cabo no sólo en el contexto escolar sino en cualquiera de los entornos en los que nos desenvolvemos día a día (Delval, 1990; Mondragón y Trigueros, 2002; Osler y Starkey, 2003), aunque sea de una forma más o menos sistematizada, planificada e intencional.

Pero, ¿qué se entiende por ciudadano? ¿Qué implica ser un ciudadano en una sociedad democrática como la nuestra? ¿Qué relación hay entre los conceptos de ciudadanía, democracia y participación? Cada uno de estos términos es el eje de campos de estudio complejos y con entidad propia que han sido tratados no sólo desde la psicología y la educación sino también desde otras áreas como la sociología, la política, la historia o la filosofía. No obstante, abordar esta temática en profundidad excede los objetivos de este trabajo y en este apartado intentaremos clarificar únicamente las características de estos tres conceptos que se encuentran más relacionados con los objetivos educativos que expondremos en el capítulo siguiente.

1.1. CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

1.1.1. Ciudadanía y ciudadano

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define la **ciudadanía** como: “1. *Cualidad y derecho del ciudadano.* 2. *Conjunto de ciudadanos de un pueblo o nación.* 3. *Comportamiento propio de un buen ciudadano*” (RAE, 2001). Estas acepciones coinciden con la propuesta de autores como García y Lukes (1999) que señalan que pensar en la ciudadanía supone la combinación de tres elementos que sólo son eficaces

cuando se presentan juntos: a) la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir con ciertos deberes; b) la identidad y la pertenencia a una comunidad cultural y política determinada; y c) la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de procesos participativos. Sin embargo, no se puede hablar de ciudadanía sin hablar de ciudadanos. ¿Qué significa ser ciudadano?

El diccionario, de nuevo, recoge dos acepciones del término **ciudadano**. Por una parte, ciudadano es “*el natural o vecino de una ciudad*”, pero por otra, también se define como “*hombre bueno*” (RAE, 2001). Esta doble perspectiva también se refleja en las propuestas de diversos autores.

En primer lugar, se puede entender el concepto de ciudadano desde su estatus ontológico, según el cual cualquier persona por el mero hecho de vivir en un lugar es ciudadano o ciudadana del mismo. Así, “ser” ciudadano consistiría en la adquisición de unas determinadas capacidades de acción pública en un contexto geográfico preciso y, al mismo tiempo, aunque no siempre, estar sometido (o sentirse privilegiado por) las leyes que emanan de las instituciones que funcionan dentro de los límites de dicho contexto espacial. Esta concepción supondría entender la ciudadanía como algo pasivo, algo que nos viene dado (Herrera y Prieto, 2003). Otros autores lo han definido como la condición jurídica del ciudadano, y sería el resultado de un largo proceso de luchas por el reconocimiento de sus derechos (Cortina, 2001; Gimeno Sacristán, 2003; Lawson, 2001; Moro 2007).

En segundo lugar, hay una visión dinámica de lo que supone ser un ciudadano (Cortina, 2001; Crick, 2002; Herrera y Prieto, 2003; Lawson, 2001; Lawy y Biesta, 2006), una dimensión social y cultural de la ciudadanía (Gimeno Sacristán, 2003). Se entendería que sólo es ciudadano el que se comporta de una forma correcta, de una forma buena. Más allá de disponer del estatus legal de ciudadanos, serlo implica crear un vínculo social en el seno de una comunidad donde desarrollamos la vida social, supone vivir de acuerdo a los valores de la sociedad para garantizar un sistema de vida armonioso. Así entendido, ser ciudadano remite a la importancia de una ciudadanía activa, aunque sigue sin haber una definición clara de qué entendemos por ello, y esta actividad puede adoptar numerosas formas, desde ámbitos más locales a ámbitos más globales (Kennedy, 2007; Lawson, 2001; Menezes, 2003; Osler y Starkey, 2003). Esta forma de

entender la ciudadanía implica, por tanto, tener una conducta prosocial, es decir, que busque el bienestar de otros y de la comunidad sin pretender una recompensa personal por ello (Delval, 1996; Durkin, 1995, citado en Smith, Cowie y Blades, 2003). En realidad esta no es una propuesta novedosa; ya fue recogida por Aristóteles cuando afirmaba que ser ciudadano consistía en vivir asociado con los semejantes en una relación de colaboración y complementariedad. Supondría, por tanto, la interiorización de una serie de valores y de pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc., así como la renuncia a parte de sus libertades para que otros las puedan tener. En términos del Informe Delors (UNESCO, 1996) un ciudadano tendría que *saber ser y saber vivir con otros*. La dimensión dinámica o social y cultural de la ciudadanía nos remite al concepto de convivencia, entendida como la habilidad de establecer relaciones interpersonales constructivas, de vivir en armonía y de contribuir a la mejora de la sociedad a la que la persona pertenece construyendo un proyecto común.

1.1.2. Democracia

Una vez establecido qué significa ser un ciudadano o ciudadana tiene sentido preguntar: ¿qué supone ser ciudadano en una sociedad democrática? ¿Qué relación existe entre la participación y la ciudadanía? Ya hemos señalado que uno de los elementos constitutivos de la ciudadanía era la posibilidad de participar en la vida pública de la comunidad, especialmente cuando estamos insertos en un sistema democrático. Hablar de ciudadanía y participación está justificado por el mero hecho de vivir en democracia. Si entendemos la democracia como la construcción de medios adecuados para conseguir el autogobierno ciudadano, debemos pensar entonces en la ciudadanía como la técnica de la democracia. Es decir, la ciudadanía es la posibilidad y la capacidad de construir y usar medios democráticos (jurídicos, sociales, institucionales, económicos y personales) para ejercer la libertad en diferentes contextos espaciales (Herrera y Prieto, 2003). Además, la vitalidad de la democracia depende de la participación ciudadana (Malagón, 2003; Print, 2007).

Al igual que el concepto de ciudadanía, el de **democracia** también puede entenderse desde dos concepciones distintas (Spanning, 2008). Por un lado, se encuentra la concepción empírica de la democracia, que se basaría en la representatividad y el

gobierno de la élite y según la cual votar sería el medio necesario para instaurar un sistema de gobierno que actúe con el consentimiento de las personas. Desde esta concepción, los ciudadanos serían espectadores y consumidores de política. Por otro lado, existe la concepción normativa de la democracia, según la cual la participación ciudadana es un objetivo y un valor en sí mismo. Lo importante no es el funcionamiento de las instituciones sino que las personas estén involucradas en la toma de decisiones, de forma que las necesidades e intereses de la gente se tengan en cuenta. No se trata de concepciones excluyentes, aunque remiten a formas de participar distintas como pasaremos a ver ahora.

1.1.3. Participación o implicación cívica

¿Qué significa participar? La palabra participar lleva a pensar en implicación y en acción. El diccionario define participar, de hecho, como “*tomar parte en algo*” (RAE, 2001). Sin embargo, para que la participación cobre sentido en el marco de la ciudadanía hay que referirse a una actuación que va más allá del carácter técnico. Atendiendo a su grado de institucionalización, su estatus legal y su reconocimiento público se podría hablar de participación convencional o tradicional y de participación no convencional (Schultze, 1998, citado en Spannring, 2008). La primera se encuadraría en el procedimiento de representación, con la idea de que la forma de participación democrática por excelencia es que los ciudadanos y ciudadanas elijan a sus representantes para que éstos ejerzan la política en su nombre. Por tanto, esta forma de participar se relacionaría principalmente con el voto y con la implicación en partidos políticos, es decir, estaríamos ante una participación democrática representativa. Print (2007) considera este tipo de participación como los indicadores electores en los sistemas democráticos. Sin embargo, también hay otra forma de participar más directa de los ciudadanos en su comunidad, la que viene a llamarse no convencional y que se asociaría con la concepción normativa de la democracia. Print (2007) menciona otros dos indicadores de implicación dentro de la participación en democracia que podrían englobarse dentro de esta participación no convencional: los indicadores cívicos (por ejemplo, ser miembro de asociaciones, voluntariado, etc.) y los indicadores de implicación política (por ejemplo, cartas de protesta, peticiones oficiales, etc.).

Al tener en cuenta de forma conjunta los tres conceptos analizados - ciudadanía/ciudadano, democracia y participación- observamos que emergen dos posibles facetas (véase la Tabla 1.1). Por una parte, una *faceta* a la que llamaremos *política* que gira en torno a los derechos y obligaciones legales entre las cuales el voto juega un papel principal. Si bien esta dimensión es esencial para el mantenimiento de un sistema democrático conlleva un problema esencial y es que está restringida en muchos casos a requisitos no controlables como la edad o el lugar de nacimiento. En los centros educativos, sin embargo, la población es mayoritariamente menor de edad y no siempre tiene los derechos adquiridos de manera natural por los autóctonos, como es el caso de muchos inmigrantes que estudian en nuestras aulas. Quizá por eso, desde los centros cobra especial importancia la ciudadanía, la democracia y la participación entendidas desde su *faceta ético-cívica* pues posibilita un campo de acción para todo el alumnado. Estas facetas no son excluyentes sino complementarias. No obstante, no siempre reciben las dos la misma importancia ni se trabajan de la misma manera. Así, la faceta política parece estar más relacionada con la transmisión de contenidos teóricos (por ejemplo, la explicación del funcionamiento de nuestro sistema político) y la faceta ética parece asociarse a una transmisión desde la acción pues supone una implicación activa por parte de las personas (Vidal-Beneyto, 2010). En el siguiente capítulo veremos en mayor profundidad cómo se pueden abordar ambas facetas desde los centros educativos.

Tabla 1.1. Dimensiones de la ciudadanía, la democracia y la participación

	FACETA POLÍTICA	FACETA ÉTICO-CÍVICA
CIUDADANO	Pasivo (Herrera y Prieto, 2003) Condición jurídica (Gimeno, 2003) Ciudadanía como estatus (Lawson, 2001)	Dinámico (Herrera y Prieto, 2003) Dimensión social y cultural (Gimeno, 2003) Ciudadanía como práctica (Lawson, 2001)
DEMOCRACIA	Empírica: representatividad (Spannring, 2008)	Normativa: implicación (Spannring, 2008)
PARTICIPACIÓN	Convencional (Shultze, 1998, citado en Spannring, 2008)	No convencional (Shultze, 1998, citado en Spannring, 2008)

Los estudios que han abordado el desarrollo de la ciudadanía en nuestros adolescentes y jóvenes, han ido ampliando su marco de acción durante las últimas dos décadas. Así, en los trabajos de los años 90 se hacía referencia al estudio de la ciudadanía desde su faceta política, centrándose en un número limitado de actividades (electorales principalmente:

votar, contactar con un político, donar dinero, hacer una campaña electoral, etc.). Dado que la mayoría de estas actividades estaban fuera del alcance de los niños y adolescentes, se fueron añadiendo nuevas conductas como la implicación en asuntos de la comunidad (del barrio o la escuela, por ejemplo). Por ello, la tendencia actual es a hablar de implicación cívica en vez de participación (Sherrod y Lauckhardt, 2009).

La *implicación cívica* es multifacética, y al igual que otros aspectos del conocimiento social, se desarrolla en tres vertientes: cognitiva, conductual y afectiva. Así, se puede hablar de cultura cívica (o conocimiento de los problemas de la comunidad y de asuntos públicos), de las habilidades cívicas (o la competencia para alcanzar los objetivos del grupo a través de la participación y el comportamiento) y del apego cívico (o sentimiento o creencia de que puedes aportar algo) (Flanagan y Faison, 2001; Sherrod, 2003). Recogiendo aportaciones anteriores, Sherrod y Lauckhardt (2009) proponen un modelo de tres componentes para explicar la implicación ciudadana (véase Figura 1.1).

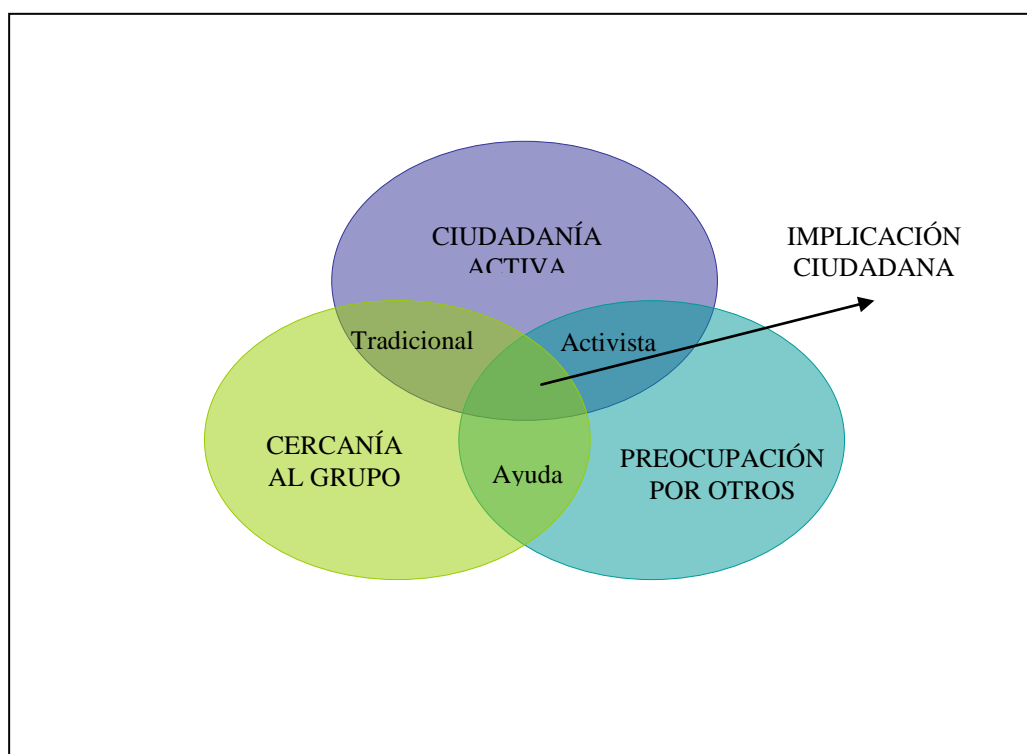


Figura 1.1. Modelo de tres componentes de la implicación ciudadana (Sherrod y Lauckhardt, 2009)

En este modelo, el primer componente sería la ciudadanía activa que hace referencia a la implicación en actividades políticas y cívicas. Además, representa los conocimientos acerca de la política, el gobierno, el país y el compromiso con ellos. Por tanto, puede manifestarse con comportamientos políticos activos o pasivos y psicológicos (interés y

preocupación por la política). El segundo componente es la preocupación por los otros, es decir, el interés por contribuir al bien social general y contribuir a ayudar a los vecinos. Incluye los comportamientos prosociales y altruistas y la tolerancia y el respeto a los otros. Sería un continuo entre el egocentrismo en un extremo y el altruismo en el otro. Finalmente, el tercer componente tiene que ver con la cercanía al grupo, es decir, a quién o a qué se es leal, y a quién o a qué nos apegamos (a uno mismo, a la familia, a la comunidad, a una institución concreta (ej. iglesia), a la nación...). La implicación ciudadana máxima supone que la persona dé una alta importancia a estos tres factores. Sin embargo, esto no siempre es así y lo normal es que unos factores pesen más que otros, o estén más desarrollados unos que otros, en las distintas personas. El objetivo es, por tanto, desarrollar los tres componentes y contribuir a su solapamiento para conseguir ciudadanos verdaderamente implicados cívicamente.

Cuando se producen solapamientos sólo entre la ciudadanía activa y la preocupación por otros, estamos ante personas activistas preocupadas por la justicia social. En el caso en el que el solapamiento se produzca entre la ciudadanía activa y la cercanía al grupo, estaremos ante personas con un estilo ciudadano tradicional, es decir, una persona que vota, obedece las leyes o es patriota, por ejemplo. Por último, si el solapamiento se produce entre la preocupación por otros y la cercanía al grupo, tendremos ciudadanos implicados en servicios a la comunidad u otros comportamientos de ayuda en la comunidad (también en aspectos religiosos o en la familia). Este aspecto también ha cobrado relevancia en los últimos años en relación a la participación de los adolescentes y los jóvenes (McLellan y Youniss, 2003; Youniss, McLellan y Yates, 1997)

Otros autores consideran que la participación puede manifestarse en distintos niveles en función del grado de implicación de una persona en la comunidad. Así, Bisquerra (2008) distingue entre: a) *Formar parte*: sería la pertenencia de una persona a un grupo (pueblo, ciudad o nación) sin que necesariamente lo sienta; b) *Sentirse parte*: en el que el sentimiento de pertenencia es imprescindible para la participación (sería lo contrario de sentirse excluido); c) *Tomar parte*: implica la posibilidad de tomar parte en los procesos de toma de decisiones; d) *Tener parte*: conlleva una responsabilidad en el desempeño directo de acciones y funciones y supone una cierta distribución del poder.

La animación sociocultural (ASC) es un buen ejemplo de cómo se puede manifestar este “tener parte” en la participación. Las prácticas encuadradas dentro de la ASC incluirían desde actividades relacionadas con el desarrollo de la cultura popular o con el tiempo libre a actividades que tengan por objeto el desarrollo comunitario a través de la participación social vecinal (Herrera, 2006). Por tanto, su objetivo puede equipararse al que debe perseguirse con la participación de los estudiantes en los centros educativos, es decir, ambos buscan el desarrollo personal y comunitario. Desde la ASC, la participación se entendería como *“tomar parte activa en algo. No significa asistir u opinar ante lo que los otros proponen o realizan, supone **actuar (ser parte activa y consciente)** en una acción o proyecto. Participar significa poder tener **responsabilidad** y ser parte de sus beneficios, así como responsables de sus éxitos y sus fracasos”* (Herrera, 2006, p.84, en negrita en el original). Uno de los aspectos positivos de la ASC en cuanto a la implicación de sus usuarios y la asunción de responsabilidades, es que éstos participan en todo el proceso de forma activa: desde la selección de los problemas a tratar o de las necesidades que cubrir (lo que Prieto llama autodiagnóstico participativo (1988, citado en Herrera 2006), a la planificación negociada de las acciones que hay que llevar a cabo, la organización y gestión de proyectos y la evaluación de los mismos. La falta de implicación en distintas fases de los procesos de participación por parte de los niños y adolescentes es uno de los obstáculos señalados cuando se analizan los derechos y libertades civiles de la juventud (Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2010). Sin duda, exportar esta forma de trabajo a los centros educativos podría tener grandes potencialidades para la consecución de los objetivos que se persiguen en el sistema educativo.

Una vez definido qué entendemos por ciudadano y por participación, como conceptos centrales de esta tesis doctoral, pasaremos a continuación a encuadrar la participación como un derecho de la infancia y la adolescencia siendo necesario por parte de la sociedad protegerlo, garantizarlo y darlo a conocer entre sus usuarios. Posteriormente, abordaremos la participación desde su contribución al campo de estudio del desarrollo del conocimiento social y desde la influencia que éste campo tiene en ella.

1.2. LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

La participación de los jóvenes en la sociedad es un derecho de nuestros niños y adolescentes tal y como queda recogido en la legislación nacional e internacional (para una revisión, véase Mondragón y Trigueros, 2002 y Ochaíta y Espinosa, 1997 y 2004). Merece una mención especial la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) que establece que:

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño” (Artículo 12).

“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (Artículo 31.2).

Los Estados tienen, por tanto, la obligación de escuchar la voz de los niños, sobre todo en aquellos aspectos que les afectan de manera directa, y de favorecer el desarrollo de su autonomía a través de las distintas etapas de su vida. En España se han producido notables avances al respecto desde la aprobación de esta Convención hasta la actualidad (Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2010; *Save the Children*, 2009). El Plan de Infancia y Adolescencia, entre otras medidas, es un referente de Plan de Acción Estatal elaborado y evaluado con un proceso de participación infantil y supone el refrendo de la importancia que se atribuye a la participación de nuestros niños y adolescentes. Participar, desde el contexto de los derechos humanos, significa precisamente tener el derecho de influir en el proceso de toma de decisiones que afecten directamente la vida de esa persona que participa (Badran, 1996, citado en Ochaíta y Espinosa, 1997; López, 2008). Pero esta participación está marcada por la capacidad que tiene la persona que participa para hacerlo. La psicología del desarrollo cobra así un papel principal ya que nos proporciona información acerca de las necesidades y las capacidades para expresarse desde la infancia a la adolescencia (Ochaíta y Espinosa, 1997). Por necesidades entendemos aquellos elementos de naturaleza física, social y afectiva que

son requisitos para el desarrollo de la persona y sin los cuales la persona no se podrá desarrollar adecuadamente (López, 2008).

Los derechos y necesidades de los niños y adolescentes no son unitarios. Existen diversas clasificaciones de los mismos. Así, unas diferencian dos tipos de derechos: los referidos al cuidado y a la protección por un lado –relacionados con las necesidades de salud física-, y por otro, los derechos de autodeterminación –relacionados con las necesidades de autonomía-, es decir, de participación en el control de su propia vida (Ochaíta y Espinosa, 1997, 2004; Ruck, Abramovitch y Keating, 1998). López (1995), con una intención más práctica y funcional, diferencia entre las necesidades de carácter físico-biológico, las necesidades cognitivas y las necesidades emocionales y sociales. Años después reformula su clasificación y pasa a denominar necesidades mentales y culturales a las cognitivas, y divide las necesidades emocionales y sociales en necesidades emocionales y afectivas, por un lado, y necesidades de participación social por el otro. En cualquier caso, lo importante es resaltar que la participación es una necesidad básica e indispensable para el desarrollo de los seres humanos y, por tanto, debe estar regulada como un derecho de los niños y adolescentes. Los adultos deben garantizar su respeto desde los distintos contextos de desarrollo de los jóvenes -escuela, familia, etc.- (Delval, 1994; Linaza, 1994) haciéndose las adaptaciones que convengan según se manifiesten estas necesidades en las distintas etapas de la vida (para una revisión de las aportaciones de las distintas teorías evolutivas en la justificación de los derechos de la infancia y la adolescencia, véase Ochaíta y Espinosa, 2004).

Aunque los derechos referidos al cuidado y a la protección son los que más atención han recibido, los derechos de autodeterminación empiezan a cobrar un protagonismo cada vez mayor. Cada vez son más los que señalan la importancia de que los niños puedan dar su voz y conozcan su derecho a ello (Jamison y Gilbert, 2000). Los últimos estudios del Defensor del Menor en colaboración con UNICEF, por ejemplo, pretenden dar a conocer la situación en la que se encuentran los derechos de los niños en determinados aspectos relevantes en su vida (violencia escolar o acceso a contenidos de internet y televisión) partiendo de sus propias opiniones (Defensor del Pueblo-UNICEF 2007, 2010). Por otro lado, la organización *Save the Children* (2005), en línea con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, elaboró unos “*estándares para la participación de la niñez*” (véase la Tabla 1.2). El objetivo era

garantizar que en todos sus proyectos dirigidos a la infancia se tomaran medidas para involucrar a los niños, niñas y adolescentes, de forma que pudieran tener oportunidades reales para expresar sus puntos de vista. Los principios que rigen estos estándares son los siguientes: 1) El derecho de los niños y niñas a expresar su opinión y ser escuchados en los temas que les afecten, 2) La necesidad de ajustar sus posibilidades de participación atendiendo a su edad y madurez, 3) La promoción del desarrollo personal de los niños y niñas, y 4) La igualdad de oportunidades para participar sin discriminación. Estos estándares resaltan algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta en los centros escolares, sobre todo porque para ejercer los derechos de autodeterminación es necesario que los adolescentes estén capacitados para ello (abordaremos este aspecto al hablar de los aspectos evolutivos que influyen en el estudio del conocimiento social). Por eso, hay que educar a los niños y niñas y adolescentes en el desarrollo de su autonomía y eso, en parte, se consigue a través de sus experiencias de participación en los centros. Así la participación se entiende no sólo como un “derecho legal” sino como la única manera para que las personas construyan progresivamente su autonomía personal. (Ochaíta y Espinosa, 1997).

Tabla 1.2. Estándares para la participación de la niñez y sus implicaciones (elaborado a partir de *Save the Children*, 2005)

<i>Estándar 1: un enfoque ético: transparencia, honestidad y responsabilidad.</i>	Los niños y niñas deben conocer el impacto que pueden tener realmente en la toma de decisiones y quién tomará la decisión definitiva.
<i>Estándar 2: la participación de la niñez es apropiada y relevante.</i>	Los temas en los que los jóvenes pueden participar responden a sus intereses y utilizan sus conocimientos, destrezas y capacidades.
<i>Estándar 3: un entorno favorecedor y amigable para la niñez.</i>	Hay que procurar un entorno positivo que favorezca la participación de los estudiantes. Para ello es necesario contar con tiempo, recursos y el apoyo de los adultos implicados. Además, es necesario que los niños y niñas reciban la información de una manera comprensible y ayudarles a desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para participar
<i>Estándar 4: igualdad de oportunidades</i>	Las prácticas participativas serán flexibles para responder a las necesidades y expectativas de los distintos jóvenes y se basarán en los principios de la democracia y la inclusión
<i>Estándar 5: el personal trabaja con efectividad y confianza</i>	El personal adulto debe recibir apoyo y supervisión para favorecer una valoración positiva de la participación de los jóvenes.
<i>Estándar 6: la participación promueve la seguridad y protección de la niñez.</i>	Se debe minimizar al máximo la posibilidad de que los niños y niñas que participen sufran consecuencias negativas derivadas de este proceso.
<i>Estándar 7: asegurar el seguimiento y la evaluación.</i>	Los niños y niñas deben ser informados de las repercusiones que ha tenido su participación

La Convención sobre los Derechos del Niño también señala de manera explícita, en su artículo 42, la necesidad de que éstos sean conocedores de sus derechos. Sin embargo, *“existe un desconocimiento de los derechos de la infancia en general y, particularmente del derecho a participar, tanto por parte de sus protagonistas como por parte de la población adulta”* (Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2010, p.24) Así, el objetivo de la sociedad debería ser no sólo garantizar el cumplimiento de estos derechos sino también educar a los menores en su ejercicio (Feinstein y Haldorsson, 2007). En concreto, respecto a los derechos de autodeterminación que se mencionan explícitamente en el artículo 29, la escuela juega un papel fundamental. No se puede contribuir al desarrollo de este objetivo desde una recepción pasiva de estos derechos por parte de los estudiantes, sino que será necesario trabajar a través de prácticas democráticas en las escuelas. Asimismo hay que crear estructuras de participación para los jóvenes. Ésta es una de las principales recomendaciones del “Informe complementario al III y IV informe de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en España” (Ballesteros, 2010) en relación respecto al ámbito de los derechos y las libertades civiles, concretamente respecto a la participación infantil:

“Fomento de las estructuras adaptadas y estables de participación infantil en los distintos ámbitos de afección de la infancia, tales como consejos y foros, asociaciones infanto-juveniles y de estudiantes y representación escolar” (p.11)

No obstante, hay un riesgo encubierto en el trabajo a través de prácticas democráticas en las escuelas. López (2008) considera que *“hablar de la educación familiar y escolar como democrática es demagógico y simplemente imposible de realizar* (Ob. cit. p.224), pues el profesorado y el alumnado no tienen la misma capacidad ni poder de decisión, ni pueden negociar en caso de conflictos porque no tienen un poder similar en la negociación. Por tanto, para el autor no es posible hablar de una disciplina democrática y negociada cuando la relación entre las personas implicadas es necesariamente asimétrica. En su lugar habla de una disciplina inductiva en la que hay una autoridad educativa que ejerce su poder de manera razonada para que el educando obedezca convencido de dicha autoridad. Para ello, hay que valerse de métodos educativos basados en el diálogo y la discusión aunque la relación seguirá siendo asimétrica y por

tanto, cuando no haya consenso, los educadores deberán exigir el cumplimiento de la norma que consideren justa. No obstante, hay que destacar que entre las medidas llevadas a cabo por los centros para potenciar la participación del alumnado y favorecer su implicación en la resolución de conflictos existen experiencias como la mediación donde el alumno y el profesor igualan su cuota de poder y acceden a que una tercera parte –que puede ser otro profesor u otro alumno- les ayude a que encuentren una solución a sus conflictos. Hablaremos en profundidad de estas iniciativas en el siguiente capítulo.

1.3. LA PARTICIPACIÓN COMO CONOCIMIENTO SOCIAL

Estudiar las concepciones de los estudiantes acerca de la participación como un objetivo que se ha de conseguir con la educación y como una forma de mejora de la convivencia escolar supone encuadrarla dentro del estudio del conocimiento social (para una revisión de los estudios en este campo, véase Barrios, 2005; Delval, 1989). Por conocimiento social entendemos a aquél que toma como objeto a los humanos y los asuntos humanos (Flavell, 1977). Turiel (1983) diferenció tres categorías o campos de estudio dentro del conocimiento social: la categoría psicológica, la social o de organización social y la moral. Estas tres categorías se han utilizado también como organizadores de los estudios llevados a cabo dentro de este tipo de conocimiento. La primera, que también ha recibido el nombre de *social cognition*, haría referencia al conocimiento psicológico acerca de nosotros mismos y de los demás. Los estudios acerca de la amistad o la adopción de perspectivas, por ejemplo, se encuadrarían en este ámbito. La categoría social o de organización social tendría que ver con el conocimiento acerca de las instituciones y su funcionamiento, y de los otros como seres sociales que desempeñan ciertos papeles en ellas. Los aspectos relacionados con la comprensión de los sistemas económicos o acerca de las leyes serían ejemplos de la temática de estudios de este ámbito. Por último, la categoría moral se referiría a los juicios prescriptivos respecto a cómo debe comportarse la gente entre sí. Se designa moral a todo lo que tiene que ver con las normas que regulan los aspectos más generales de las relaciones con los otros (Delval y Padilla, 1999), a lo que determina qué es bueno y qué malo. Dentro de cada uno de estos ámbitos podemos encontrar procesos conductuales, afectivos o cognitivos (Moreno, Martín, Echeíta y del Barrio, 1988). No

obstante, la distinción de estos dominios no deja de ser artificial ya que es inevitable el solapamiento entre ellos (Delval, 2000; Nucci, 2001). Delval (2000) considera que sería más apropiado hablar de conocimiento humano que social ya que los tres componentes del conocimiento humano pueden estar presentes a la vez cuando las personas interactúan. Además considera que la moral debería ser una dimensión diferente porque hace referencia al “deber ser” y no al “ser”, por lo que toda relación, sea psicológica o social, está impregnada de normas morales.

Desde los primeros trabajos de Delval existe una consolidada línea de investigación en nuestro país acerca de cómo construyen los niños su comprensión de distintos aspectos de la sociedad, por ejemplo, en relación al dinero y las relaciones económicas, al trabajo (del Olmo, 1994), a la política, al concepto de nación y a la identidad nacional (Hoyos, 2003; Hoyos y del Barrio, 2006), al conocimiento legal y jurídico (Barrios, 2005; Kohen, 2003), al desarrollo sostenible (Rodríguez, 2008) o al maltrato entre iguales (Gutiérrez, 2001; van der Meulen, 2003), entre otros. La comprensión del funcionamiento económico y político son dos de los problemas centrales de la representación del mundo social, pero hay otros temas igualmente interesantes relativos a las instituciones o simplemente ligados a la práctica social, entre ellos la implicación cívica. A pesar de que se trata de un dominio de responsabilidad adulta tan importante como el trabajo o la familia, ha sido objeto de menos estudios que otros ámbitos de desarrollo social (por ejemplo no es hasta hace relativamente poco que se ha empezado a incluir en los textos de desarrollo humano) y ha sido menos considerado que otras áreas en los programas políticos (así, es más frecuente encontrarse con programas de mejora de Matemáticas o Lenguaje que sobre Ciencias Sociales o Ciudadanía) (Sherrod y Lauckhardt, 2009). Estos autores sostienen que la implicación cívica tiene una naturaleza multifacética pues pueden referirse a aspectos relacionados con la política, es decir, con aspectos relacionados con el estado o el control del gobierno, o con el civismo.

En el objeto de estudio de esta tesis, la participación de los estudiantes en sus centros educativos, se hallan presentes los tres tipos de conocimiento social. Desde la categoría social, participar en la escuela supone conocer el funcionamiento de la misma como institución, con una estructura y objetivos concretos, y supone el ejercicio de un rol social (delegado, estudiante) con ciertos derechos y obligaciones y la relación con otras

figuras institucionalizadas (profesor, tutor, director, etc.). Además, se superpone el área moral, ya que la participación puede entenderse como una conducta prosocial intencionada cuyo objetivo es buscar el bien común, y porque tiene que ver con lo que es correcto hacer (promover la autonomía y los derechos individuales) (Hart, Atkins y Donnelly, 2006). Finalmente se aplica el conocimiento psicológico ya que supone reflexionar sobre las características y valores propios para determinar si se quiere participar o no y, además, supone una relación interpersonal de grupo.

Puesto que la participación del alumnado tiene que ver con los tres ámbitos que conforman el estudio del conocimiento social, haremos un breve recorrido por algunos de los estudios en estos ámbitos que puedan arrojar información de interés para analizar la participación de los adolescentes en sus centros escolares.

1.3.1. Características evolutivas de la adolescencia

Dentro de los factores asociados a los individuos destaca la influencia que la edad, y por ende, el momento evolutivo en el que se encuentran los estudiantes, puede tener en sus concepciones acerca la participación y en sus conductas participativas. Por ejemplo, la comprensión de la realidad social evoluciona en tres etapas asociadas a la edad (Delval, 1994) y los diferentes derechos se manifiestan de manera diversa en función del momento evolutivo (Delval, 1994; Ochaíta y Espinosa, 1997). Centrándonos en su edad, el alumnado de secundaria obligatoria se encuadra entre la adolescencia temprana y media, que abarcaría desde los 11 a los 18 años. Aunque tradicionalmente la adolescencia se ha entendido como la transición entre la infancia y la edad adulta, en la actualidad se considera una etapa con entidad propia, en la cual se producen importantes cambios cuantitativos y cualitativos en las personas (Moreno y del Barrio, 2000). Algunos de estas características asociadas a la edad cobran importancia al entender cómo entienden los adolescentes el concepto de ciudadanía y al explicar sus comportamientos en la sociedad. Así, señalaremos algunas de estas peculiaridades sin intención de ser exhaustivos. Para una visión más detallada de esta etapa evolutiva se puede recurrir a alguno de los muchos manuales de desarrollo publicados (Adams, 2000; Adams y Berzonsky, 2003; Coleman y Hendry, 1999; Delval, 1996; Lerner y

Steinberg, 2009 a, 2009 b; Moreno y del Barrio, 2000; Palacios, Marchesi y Coll, 1999; Shaffer, 2000; Smith, Cowie y Blades, 2003).

Desde nuestro posicionamiento teórico, las personas van desarrollando su conocimiento acerca de distintos aspectos de la realidad mediante un proceso de construcción activo fruto de la interacción entre el ambiente y las estructuras intelectuales con las que cuenta la persona. Estas estructuras forman parte del nivel de desarrollo de las personas y son las que posibilitan los marcos de acción donde desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando los nuevos conocimientos se interiorizan, en un proceso de asimilación, acomodación y equilibración (Piaget, 1975), podemos hablar de un nuevo nivel de desarrollo. Es decir, la forma en la que las personas interpretan la realidad depende, en parte, del nivel de desarrollo que hayan alcanzado. Desde el punto de vista de las capacidades cognitivas, son varios los aspectos que tienen relación con la participación de los adolescentes. De acuerdo con la teoría clásica de Inhelder y Piaget (1955), a partir de aproximadamente los 11 años, los jóvenes inician la transición hacia el pensamiento de las operaciones formales, que se consolidaría en los años de secundaria obligatoria. A pesar de que estudios posteriores han encontrado gran variabilidad intersujeto en relación a la edad en la que aparece esta estructura de pensamiento, variabilidad intraindividual, por dominios, y diferencias según la tarea de estudio que se use, parece compartido que en esta etapa de la vida se desarrolla la capacidad para pensar sobre el propio pensamiento, es decir, aparece la metacognición y el control ejecutivo (Kuhn, 2009).

El estudio de la participación en la adolescencia como una forma de implicarse en la sociedad y buscar su desarrollo se justifica por las características definitorias del pensamiento formal. En concreto, la capacidad para llevar a cabo procesos de razonamiento proposicional y deductivo, no sujetos a la realidad concreta que nos rodea, permite a los adolescentes entender la sociedad actual como una de las posibilidades de organización y no como una opción única. Lo real es un subconjunto de lo posible. Así, es posible encontrar un margen de acción para llevar a cabo cambios. La capacidad para crear mundos posibles va a permitir a los adolescentes reflexionar sobre su vida y sobre el mundo social y construir proyectos vitales en los que se representen la sociedad en la que viven y a sí mismos en el futuro. Así, la creación de mundos posibles tiene dos funciones: representarse hacia dónde quiere ir y elaborar una imagen de la sociedad,

descubriendo las relaciones que la rigen y criticándola (Delval, 1996). Los adolescentes podrían aprender a concebir otros mundos posibles mejores que el mundo en que vivimos, en los que no hubiese una doble moral donde se proclamen valores de solidaridad, altruismo y justicia pero se actúe de manera contraria.

Otra forma de abordar el desarrollo cognitivo consiste en ponerlo en relación con el desarrollo cerebral. Kuhn (2009) señala que durante la adolescencia, en concreto tras la pubertad, se desarrolla el cortex prefrontal. Este área se relaciona con la función ejecutiva, es decir, con la capacidad para monitorizar, organizar, planificar o llevar a cabo estrategias para tomar decisiones o solucionar problemas. Los adolescentes incrementan su competencia en el manejo de sus conocimientos. Empiezan a desarrollar el potencial para utilizar sus recursos cognitivos con un propósito, de manera planificada. Una consecuencia de este desarrollo cognitivo es la mejora de la capacidad para tomar decisiones. Al menos en contexto de laboratorio, los adolescentes son más capaces de anticipar las consecuencias de sus acciones y aprender de sus decisiones previas (Byrnes, 2003). No obstante, las conexiones de estas áreas prefrontales con el sistema límbico, la parte emocional del cerebro, todavía son escasas lo cual explica cierta impulsividad.

Pero estas potencialidades sirven de poco si deciden no usarlas. Por tanto, es esencial la disposición, los factores emocionales y los valores que muestren los adolescentes. Además, las relaciones entre lo neurológico y lo psicológico son bidireccionales y complejas (Byrnes, 2003; Kuhn, 2009; Sapolsky, 2007). Las actividades en las que se enganchan los adolescentes van a potenciar un determinado desarrollo cerebral. Tienen capacidad para planificar su participación en su entorno social, lo importante es darles oportunidades y favorecer su motivación para hacerlo, puesto que el rendimiento mejora cuando los estudiantes están motivados. La educación encuentra aquí su marco de acción proporcionando experiencias o llevando a cabo la enseñanza de competencias concretas para mejorar esa toma de decisiones o ese control de la impulsividad (por ejemplo, con el uso del programa *EQUIPAR para educadores* que comentaremos más adelante)

Pero el desarrollo cognitivo de los adolescentes también tiene limitaciones que pueden originar distorsiones en el razonamiento social. Elkind (1967) señaló que en el

adolescente se producen dos sesgos cognitivos o formas de egocentrismo: la fábula personal, es decir, creerse único e invulnerable, y la audiencia imaginaria. Ésta última consiste en pensar que se es el centro de atención continuo por parte del resto de personas, que evalúan y critican cada una de nuestras acciones. Actualmente se tiende a no hablar de sesgos ya que la existencia de personas que juzgan nuestros actos y consecuencias sociales para nuestros comportamientos es real (Bell y Bromnick, 2003). De cualquier forma, la mayor preocupación de los adolescentes por lo que los otros piensan de ellos puede dificultar su participación en actividades donde se tengan que significar y expresar su voz.

Los adolescentes deben desarrollar nociones acerca del entorno social en su conjunto. En definitiva parece hacerse posible una comprensión más profunda de las distintas áreas del conocimiento social como el funcionamiento político, entre otros, (Moreno y del Barrio, 2000) donde se puede encuadrar el estudio del fenómeno de la participación. Profundizaremos a lo largo de este apartado en los distintos aspectos del desarrollo del conocimiento social en relación con la participación de los adolescentes. Algunos de los estudios e información presentados podrían estar encuadrados en otros apartados debido al solapamiento que ya hemos expuesto entre los distintos campos del conocimiento social.

1.3.2. Conocimiento personal y participación

Estudiar la participación de los adolescentes en la escuela o en la comunidad desde la perspectiva del desarrollo del yo y de las relaciones interpersonales resulta coherente por diversos motivos. En primer lugar, porque evolutivamente en esta edad las relaciones sociales cobran una importancia especial. Los iguales ayudan a cubrir necesidades concretas en esta etapa y juegan un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes. En segundo lugar, porque permiten el acercamiento al mundo adulto.

1.3.2.1. Las relaciones con los iguales.

Numerosas investigaciones desde los años 50 han señalado la importancia de las relaciones con los iguales durante la adolescencia (Brown y Larson, 2009). Estos autores señalan que en este periodo se pasa más tiempo junto con otros adolescentes y se les da más importancia a las expectativas y opiniones de los otros. En esta etapa, aparecen nuevos tipos de relaciones, por ejemplo, las relaciones amorosas o en grupo, y las amistades pasan a ser seleccionadas de acuerdo a criterios de similitud. Es decir, se elige como amigo a alguien con gustos y valores parecidos pero, además, al pasar más tiempo con esa persona, las similitudes se van fortaleciendo. No obstante, las relaciones son sólo moderadamente estables porque, sobre todo en la adolescencia temprana, los mejores amigos, los grupos y las parejas cambian. Tampoco el estatus sociométrico permanece estable (aunque el rechazado parece que sí). Aún así, el estatus o prestigio es una característica importante de las relaciones con otros adolescentes porque la aceptación social es un buen indicador de ajuste. Ser competente en el uso de habilidades sociales también se relaciona con personas con mejor ajuste tanto en términos académicos, como sociales y emocionales, sobre todo porque durante la adolescencia aparece la necesidad de usar un abanico más amplio de estas habilidades (Monjas, 2007).

Así, parece un hecho aceptado que aumentan las relaciones con los iguales. Vincularse con aquellos de la misma edad tiene dos funciones esenciales. En primer lugar, dado el alejamiento de la familia, los iguales se convierten en una fuente de apoyo primordial y, en segundo lugar, permiten compartir experiencias con otras personas que tienen los mismos problemas y una posición semejante en el mundo. Hart, Atkins, Markey y Youniss (2004) concluyeron, por ejemplo, que la participación de los adolescentes en actividades de voluntariado era más probable en vecindarios con alta concentración de jóvenes. Pero no sólo aumenta el tiempo que se pasa con los iguales, también aumentan otras experiencias sociales, tanto en número como en tiempo. El hecho de que los entornos en los que se mueven los jóvenes se diversifiquen posibilita nuevas preocupaciones, entre ellas el interés por la sociedad en la que viven y por otras. Para los adolescentes las metas sociales cobran un sentido especial (Moreno y del Barrio, 2000). Delval (1996) señala que cuando el joven encuentra un espacio para desarrollarse

y actuar en su entorno, sintiéndose útil, está logrando hacerse un hueco en el mundo adulto, y que no poder hacerlo puede suponer que se desarrolle cierto desprecio hacia los valores sociales. Señala el autor que *esta ambivalencia respecto al mundo de los adultos, al que se quiere pertenecer y que se niega al mismo tiempo, es un rasgo muy importante del comportamiento del adolescente* (p.575, Delval, 1996).

1.3.2.2. *Las relaciones con las figuras de autoridad*

El distanciamiento de los padres se relaciona con la necesidad de independencia y autonomía que experimentan los adolescentes y tiene necesariamente repercusiones en las relaciones que se establecen con las figuras de autoridad. Como ya señalaron Inhelder y Piaget (1955), el adolescente comienza a considerarse como un igual ante los adultos y, por tanto, empieza a desafiar su autoridad (esto justifica la importancia del uso de la disciplina inductiva propuesta por López, 2008). La participación que pueden llevar a cabo los estudiantes en los centros está determinada necesariamente por las relaciones con los docentes, lo que hace necesario analizar los juicios de los adolescentes acerca de la legitimidad de la autoridad adulta. Las relaciones con las figuras de autoridad también podrían encuadrarse desde el punto de vista social, si lo consideramos como la relación con figuras institucionales en vez de cómo relaciones interpersonales.

Uno de los estudios clásicos respecto a las concepciones de los adolescentes en torno a la autoridad parental fue el llevado a cabo en Estados Unidos por Smetana (1988) con chavales de 10 a 17 años. Debían valorar la legitimidad de la opinión de sus padres en situaciones hipotéticas referentes a distintos dominios: moral, convencional, personal y multifacético (donde se entremezclaban contenidos de diversos ámbitos). Encontró que los adolescentes consideraban que la autoridad de los padres era asumible en aspectos morales y convencionales, sin embargo no lo era en aspectos personales (por ejemplo, el tipo de ropa que deciden llevar), siendo éste el ámbito donde surgían más conflictos. Unos años después la misma autora (Smetana, 1995) hizo una revisión de los estudios existentes acerca de la legitimidad de las distintas autoridades adultas para imponer normas sobre situaciones hipotéticas de tipo moral, convencional o personal. Los resultados fueron consistentes. Los adolescentes consideran que es legítimo que los

adultos regulen los asuntos morales en contextos específicos, es decir, los padres en casa y los profesores en el centro escolar. Por tanto, no se trata de un ámbito conflictivo en las relaciones. Sin embargo, no ven legítima la autoridad adulta para regular aspectos personales o relacionados con las preferencias, aunque los padres sí lo hacen. La autora explica que los padres se enfrentan a estos asuntos (por ejemplo, el aspecto físico) desde un punto de vista convencional mientras que los adolescentes lo consideran algo propio del dominio personal (Smetana, Crean y Campione-Barr, 2005). Esta interpretación hacia el ámbito personal ayuda a un aumento del sentimiento de agencia por parte del adolescente al incrementar su campo de acción personal y, por tanto, refleja el desarrollo de la autonomía adolescente y su diferenciación con otros (Nucci y Turiel, 2000). Los asuntos personales pertenecen al abanico de lo que va más allá de las justificaciones sociales o las regulaciones parentales y la preocupación moral porque pertenecen a lo privado, al control sobre el propio cuerpo y a las preferencias y elecciones personales (Nucci, 2001). Llevar el conflicto a lo personal es una forma de renegociar con los padres y ampliar los límites de la autoridad adolescente sobre uno mismo.

Al igual que con los padres, los adolescentes consideran que los profesores tienen jurisdicción en aspectos morales, convencionales y preventivos, pero no en los personales (por ejemplo, elegir con quién estar en el recreo). No obstante, son más flexibles que en casa en aspectos que solapan lo convencional y lo personal cuando reconocen la necesidad de que la escuela limite su libertad para mantener el orden social (Smetana y Bitz, 1996). Es importante que haya un ajuste entre la organización de la escuela y las necesidades de desarrollo de autonomía de los estudiantes, sobre todo en educación secundaria. En esta etapa el profesor suele ejercer un mayor control y utilizar una disciplina más estricta que en primaria. Además, el currículo está muy estructurado y ofrece pocas posibilidades a los alumnos para la elección y toma de decisiones en relación con su propio aprendizaje: a qué dedicar tiempo en el aula, qué actividades realizar, etc. Es necesario que desde los centros no se restrinja la jurisdicción personal, que se les permita tomar decisiones y controlar sus propios asuntos, ya que es justo cuando los adolescentes luchan más por su autonomía, y no hacerlo podría causar una disminución y tener unos efectos negativos sobre la motivación escolar (Eccles et al, 1993). Las características del centro educativo así como el comportamiento y el estilo

docente de los profesores, también puede servir como un importante factor facilitador del ajuste (Aspey y Roebuck, 1997; Finn y Voelkl, 1993; Oliva, 1999a. 1999b).

1.3.2.3. Autonomía, autoconcepto y autoestima

En la adolescencia también se desarrolla la autonomía como consecuencia de la mezcla de cambios madurativos, sociales y psicológicos. No hay definición consensuada de qué es la autonomía, pero parece haber acuerdo en que incluye distintas dimensiones (Zimmer-Gembeck y Collins, 2003), todas ellas en proceso de desarrollo en esta etapa. Así, se habla en primer lugar de una autonomía comportamental, es decir, del funcionamiento activo e independiente, incluyendo el autogobierno, la autorregulación del comportamiento y de las actuaciones del ámbito personal. En segundo lugar, habría una autonomía cognitiva, relacionada con la sensación de autoconfianza, con la creencia de tener el control sobre la propia vida y con sentirse capaz de tomar decisiones sin necesidad de una validación social excesiva. Por último habría una autonomía emocional, relacionada con el sentimiento de individualización de los padres y con la renuncia a depender de ellos.

La autonomía se relaciona con otros aspectos de la madurez psicosocial como la identidad, el autoconcepto y la autoestima. El autoconcepto hace referencia a la idea global de un sentido del “yo” y la autoestima tiene que ver con la evaluación que hace la persona de sí misma (Coleman y Hendry, 1999). Las perspectivas actuales defienden que el autoconcepto no es global sino que implica una variedad de dominios, físico, social, académico, etc., de modo que los adolescentes se pueden sentir más o menos a gusto con cada uno de ellos (Dusek y McIntyre, 2003). Algunos de estos dominios son más relevantes que otros en los distintos momentos de la vida o en los distintos momentos de las interacciones diarias. Por ejemplo, la maduración física (temprana, a tiempo o tardía) tiene una importancia fundamental en la autoestima en la preadolescencia y adolescencia temprana. Así, cuando la maduración se produce fuera de tiempo en relación al grupo de amigos y compañeros, es más probable que aparezcan dificultades de adaptación. Además estos autores consideran que el autoconcepto y la autoestima se ven afectadas por la “hipótesis de la sobrecarga”, ya que los adolescentes se ven bombardeados por muchos cambios estresantes en esta etapa sin tener las

habilidades de afrontamiento adecuadas. Por ejemplo, al comenzar la educación secundaria se producen nuevas exigencias, hay menos apoyo del profesorado, ruptura con el grupo de iguales, etc. en un momento en el que necesitan más apoyo de los iguales y de otros adultos. De hecho, la transición al instituto se asocia con un descenso en la autoestima sobre todo en la chicas, aunque también en los chicos (Wigfield y Eccles, 1994). Por ello, no debemos olvidar la dificultad que supone para el adolescente el paso al centro de secundaria y debemos conseguir que el profesorado se comprometa con la creación de un clima escolar favorable que ayude al desarrollo personal de estos adolescentes, a través, por ejemplo, del cultivo de un autoconcepto positivo y una identidad equilibrada (Luque, 1996).

Parece probable que todos los cambios que se producen en la adolescencia provoquen una evolución en el autoconcepto. Se pasa de una comprensión del yo basada en rasgos visibles a una noción más abstracta, integrada, diferenciada, psicológica y contextual. Motivado en parte por el incremento de las experiencias sociales, aumenta la introspección y la proliferación e integración de los múltiples yo. No es hasta la adolescencia tardía cuando los aspectos contradictorios del yo dejan de considerarse conflictivos unos con otros, ya que se integran en una construcción más abstracta y de mayor orden (Smetana y Villalobos, 2009). La manera en la que los adolescentes se perciben a sí mismos, su actividad (*agency*) y su personalidad van a tener consecuencias directas en las decisiones que tomen en el día a día. Como definan su yo, lo que consideren esencial en él, va a contribuir, por ejemplo, a su decisión de participar en la sociedad o no. Trataremos este aspecto en mayor profundidad cuando abordemos los aspectos del campo moral relacionados con la participación.

1.3.2.4. Las emociones en los adolescentes

Hemos visto que la incorporación de los nuevos eventos fisiológicos, cognitivos y socioambientales son causa de la experiencia emocional de los adolescentes, y ésta influye en las percepciones de los adolescentes acerca de su desarrollo. Las emociones juegan un papel fundamental en la adolescencia, pues en esta etapa se desarrollan habilidades y destrezas tan importantes como la capacidad para reflexionar acerca de emociones mixtas y en conflicto (es decir, la capacidad de experimentar dos emociones

contradictorias a la vez causadas por un mismo hecho en un mismo momento), la habilidad para fingir emociones (lo cual se relaciona con el manejo de las relaciones interpersonales) y se desarrolla una empatía más madura (Rosenblum y Lewis, 2003). La empatía supone la habilidad para ponerse en el lugar del otro y guarda relación con el desarrollo prosocial (y éste con la participación) porque experimentar o compartir el dolor y las necesidades de los otros puede movilizar hacia la acción social (Hoffman, 1992, 2000). Sin embargo, tener capacidad empática no es causa directa de un comportamiento empático, ya que para ello la persona tiene que ser capaz de tolerar el efecto causado por esa conexión empática. Si esa conexión les genera ansiedad pueden no actuar empáticamente (Eisenberg, Fabes, Murphy, Smith, O'Boyle y Suh, 1994). Analizaremos el papel de la empatía y del comportamiento moral y prosocial con más profundidad en el siguiente apartado.

1.3.3. Ámbito moral y participación

La participación no implica sólo manifestar la propia opinión. Cuando equiparamos participación e implicación cívica, como hemos hecho en la definición de los términos, estamos entendiendo que participar supone actuar de manera activa y asumir la propia responsabilidad en el bienestar de la comunidad, es decir, que está asociada con el desarrollo moral y prosocial de los adolescentes. El estudio del desarrollo moral en la infancia y la adolescencia ha sido, y sigue siendo, uno de los campos más prolíficos de estudio dentro de la psicología del desarrollo. Encontramos capítulos en todos los manuales de desarrollo, e incluso manuales completos, dedicados a esta temática. A pesar de la relación entre la participación de los jóvenes en la sociedad y su desarrollo moral, el estudio en profundidad de este aspecto excedería el objetivo de esta tesis. Así, haremos referencia a algunos de las características de este ámbito de desarrollo pero remitimos a los manuales para una información y análisis más completo y complejo (Adams, 2000; Adams y Berzonsky, 2003; Gerwitz y Kurtines, 1991; Killen y Smetana, 2006; Lerner y Steinberg, 2009a, 2009b).

Por tanto, intentaremos establecer la relación existente entre el desarrollo moral y las conductas de tipo moral, entre ellas la participación, que llevan a cabo los adolescentes. Hart, Atkins y Donnelly (2006), por ejemplo, asocian el desarrollo moral y el llevar a

cabo algún tipo de voluntariado o servicio a la comunidad. Basándose en una revisión de estudios al respecto concluyen que las personas compasivas, prosociales, con juicios morales sofisticados y una identidad integrada es más probable que participen en algún tipo de servicio a la comunidad. Además, este tipo de actividad repercutirá a su vez en el desarrollo moral de los participantes, favoreciendo juicios y actitudes morales más maduras y aumentando de este modo las probabilidades de continuar con la participación en el futuro. Así, consideran que el juicio moral, las actitudes morales o el autoconcepto moral y el yo ideal son factores mediadores que influyen y que son influidos por las actividades de servicio a la comunidad. No obstante, la relación entre el razonamiento moral y la conducta moral sigue siendo un tema de debate y objeto de estudio dentro de la psicología. En este apartado presentaremos algunos de los factores que se han reconocido por diversos autores como influyentes en la conducta moral, en concreto, el juicio moral, el desarrollo prosocial, la identidad moral, las distorsiones cognitivas y la atmósfera moral.

1.3.3.1. El juicio moral

Las teorías del desarrollo del juicio moral se pueden organizar en torno al principio moral en el que se basan. Existen dos familias básicas de principios morales: la justicia y el cuidado (Gibbs, 2003). Aquellas que se articulan en torno al principio de justicia hacen referencia a los ideales de igualdad y reciprocidad y se consideran teorías de primacía cognitiva. Por su parte, las teorías en torno al principio de cuidado se consideran de primacía emocional. El cuidado parece una extensión natural de la angustia empática en situaciones específicas a la idea general de que uno debería ayudar siempre a la gente que lo necesita. La mayor parte de las investigaciones, sobre todo al comienzo, se centraron en las teorías sustentadas en los aspectos cognitivos.

No obstante, ambos tipos de teorías asumen que el razonamiento moral sigue avanzando en la adolescencia en parte posibilitado por el desarrollo en otros dominios como el personal, que hemos expuesto anteriormente. Por ejemplo, el pensamiento formal es un requisito necesario, aunque no suficiente, para el desarrollo de los principios morales (Smetana y Turiel, 2003). Por otra parte, se pasa de definir el yo en términos no morales (por ejemplo, por aspectos físicos o por posesiones materiales) a un concepto del yo

definido en términos sociales y psicológicos donde la moralidad se convierte en el principal regulador de las interacciones sociales y el sistema de creencias se hace central para caracterizar el yo psicológico (Eisenberg, Sheffield, McDaniel y Spinrad, 2009).

Además del desarrollo del pensamiento formal y de los cambios en la definición del yo que acabamos de comentar, existen dos elementos clave en el desarrollo del juicio moral. Por un lado, el desarrollo en la toma de perspectiva y, por otro, el desarrollo de la reciprocidad. En relación a la toma de perspectiva, encontramos que los niños más pequeños manifiestan un juicio moral autocentrado y superficial ya que son vulnerables a las características salientes del aquí y ahora (Flavell, Miller y Miller, 2002). Con la edad, no obstante, hay ganancias en la memoria de trabajo, en el desarrollo de la capacidad de descentración, en la coordinación mental y en la construcción social, lo cual va a posibilitar un juicio más maduro. Es decir, el juicio moral evoluciona a medida que la persona comienza a coordinar mentalmente múltiples características de una situación y aprende a reflexionar y a tomar la perspectiva de los otros en las interacciones sociales. La toma de perspectiva social que posibilita el desarrollo moral no puede ser aprendida o internalizada directamente desde los padres u otros agentes de socialización. Aunque los padres contribuyen, el vehículo esencial para la construcción genuina de la moralidad es la interacción con los iguales. Esto se debe a que cuando las discusiones se producen con aquellos de la misma edad, sobre todo entre amigos, los chavales se muestran más activos en sus razonamientos y menos a la defensiva (Gibbs, 2003; Kohlberg, 1976; Piaget, 1932; Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Schonert-Reichl, 1999). Esto nos lleva a pensar en la importancia del contexto para promover el desarrollo. Cuando el intercambio de ideas se produce en un contexto hostil es poco probable que se produzca ningún desarrollo. Hoffman (2000) sugiere tres condiciones para que la interacción con los iguales actúe como un proceso constructivo. Primero, los chicos implicados tienen que ser comparables no sólo en edad sino también en estatus social dentro del grupo. Segundo, el contexto disciplinario de interacción con los chavales debería caracterizarse por inducciones (se debe inducir la consideración por los otros) más que por afirmaciones de poder. Y tercero, los chavales conflictivos deberían ser animados para que consideren la perspectiva de otros por un adulto que supervise.

El otro de los elementos clave para explicar el desarrollo del juicio moral es la reciprocidad moral. Así, se avanza desde una reciprocidad pragmática, “si tu rascas mi

espalda yo rasco la tuya”, hacia una reciprocidad ideal donde se tiene en cuenta una tercera perspectiva de expectativas mutuas, que permite una justicia más contextualizada ya que tiene en cuenta las circunstancias personales. Por último, la reciprocidad pasa a entenderse como el cultivo de una relación de cuidado mutuo. La reciprocidad avanza, al igual que la toma de perspectiva, gracias a las experiencias en casa, con los iguales y el mundo social. Así, participar en varios grupos estimula el desarrollo, sobre todo en contextos comunitarios donde se establecen relaciones de interdependencia. Un ejemplo lo encontramos en la propuesta de Comunidad Justa en los centros educativos, donde los estudiantes adquirirían un papel protagonista en la gestión de los conflictos y necesidades de los centros (Power, Higgings y Kohlberg, 1989).

Teorías de desarrollo moral de primacía cognitiva.

La primacía cognitiva de las teorías de desarrollo supone que un juicio moral maduro puede motivar un comportamiento moral maduro. Pero además implican que el juicio moral estará afectado por los valores prescriptivos de lo que está bien y lo que está mal. Piaget, Kohlberg o Gibbs son algunos de los autores cuyas propuestas teóricas cuadrarían en este apartado.

Piaget (1932) fue el pionero en el estudio del desarrollo del juicio moral en los niños. De acuerdo a sus conclusiones, la moralidad comienza con la aceptación por parte del niño de la autoridad de los adultos a partir de la cual se juzga lo bueno y lo malo. A este tipo de moralidad la llama *moral heterónoma*. Se basa en la creencia de que existen argumentos inviolables y leyes sagradas y supone un respeto unilateral hacia la autoridad. Esta moralidad heterónoma avanza hacia una *moral autónoma*, es decir, basada en el respeto mutuo y la cooperación democrática y que supone que la persona es capaz de elaborar sus propios juicios morales para determinar lo que está bien o mal. Este avance se consigue gracias al establecimiento de relaciones recíprocas y de igualdad, que permiten que las normas cobren un nuevo significado, y que los niños empiecen a asumir otros puntos de vista y a comprender los sentimientos y pensamientos de otras personas. Además, considera que la esencia de este juicio moral maduro no es una norma socializada o internalizada sino que es construida en parte a

través de los intercambios con los otros. De acuerdo con Piaget los adolescentes, de manera general, habrían alcanzado esta moralidad autónoma.

Sin embargo, la población estudiada por Piaget oscilaba entre los 6 y los 13 años. Kohlberg (1976) propuso que el desarrollo en el razonamiento moral se prolongaba durante toda la vida, por ello, extendió la edad de la muestra de estudio de Piaget. Desde la respuesta a dilemas hipotéticos que oponían intereses contrapuestos en relación a la vida, la ley, las obligaciones interpersonales, la confianza y la autoridad, propuso un desarrollo del juicio moral a través de una serie de seis estadios universales, secuenciales y jerárquicos que diferenciaban e integraban progresivamente el concepto de justicia, agrupados en tres niveles.

En el primer nivel, el *nivel preconvencional*, el juicio moral se estructura por la preocupación por la obediencia, por evitar castigos y por las necesidades instrumentales. La persona que se encuentre en este nivel, principalmente toda la niñez, sólo cumplirá las reglas cuando la autoridad esté presente para así evitar castigos. El primer estadio de este nivel (estadio 1) implica una perspectiva sociomoral egocéntrica y heterónoma, mientras que el estadio 2 supone una perspectiva que valora la persecución del propio interés a través de intercambios pragmáticos con los demás. En este estadio 2 se encontraría la mayoría de los adolescentes tempranos.

En *nivel convencional* supone cierto desarrollo de las habilidades de toma de perspectiva. Libera a los chavales del foco externo de la obediencia a la autoridad y de las sanciones para dejar paso al desarrollo de una perspectiva interpersonal y social de la moralidad. Las reglas de los otros se han interiorizado y se aceptan como necesarias para mantener el orden social. Así, los juicios morales se estructuran por una comprensión de las obligaciones de cada rol, de las necesidades interpersonales y del respeto a las reglas de la sociedad. Dentro de este nivel se encuadran los estadios 3 y 4. En el estadio 3 el propio interés se subordina al interés de las relaciones compartidas en el grupo al que se pertenece. El yo se identifica con las expectativas convencionales y se apega a los roles sociales (ej. ser un buen hijo, un amigo leal, etc.). En el estadio 4, el propio interés se subordina al beneficio de la colectividad impersonal de los ciudadanos, es decir, a la propia sociedad. Se apoya a las instituciones sociales y el tratamiento igualitario de todos los ciudadanos ante la ley. Supone que los adolescentes superen la

visión egocéntrica propia de la niñez para situarse en una perspectiva social como miembro de una sociedad que juzga los comportamientos a partir del bien colectivo (Oliva, 1999b). El estadio 3 es el predominante a partir de los 13 años y durante la adolescencia tardía (Gibbs, Basinger, Grime y Sharney, 2007). Según esto, los adolescentes considerarán que lo “correcto” incluye lo que es esperable por la gente cercana o lo que la gente espera de tu rol. Así, es importante “ser bueno” porque es lo que los demás valoran. Y esto se refleja en tener buenos motivos, mostrar preocupación por otros y mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. Como ya hemos visto, estas características son congruentes con el tipo de relaciones interpersonales, sobre todo de amistad, que se establecen a esta edad.

Por último, el *nivel postconvencional* o de los principios morales, supone que la persona se rige por unos principios y valores universales que subyacen a las reglas sociales. Uno se identifica no con las reglas, leyes, expectativas o convenciones per se, sino con los principios morales generales que las motivan. Se diferencia, por tanto, el punto de vista legal y moral. Las leyes y convenciones cobran sentido en la medida en la que participan de las consideraciones morales que defienden. El estadio 5 implica que el punto de vista moral es prioritario a la convención social y a la regulación legal, por lo cual, cuando entran en contradicción las personas de este nivel razonarían de acuerdo a sus principios. En el Estadio 6 se va más allá, se formaliza la perspectiva y se habla en términos de obligaciones morales universales. Sería en este estadio de principios de razonamiento acerca de la justicia donde el consenso moral se hace posible y donde se rechaza el relativismo ético.

Gibbs (2003) propone un modelo de desarrollo moral estándar, a su juicio más realista, limitado a los cuatro primeros estadios de Kohlberg. En el primer estadio, al que llama *centración*, se confunde lo moral con lo físico y con el aquí y ahora. Por tanto, lo bueno será aquello que determina una persona mayor o más fuerte, y lo justo tiene que ver con lo que se necesita aquí y ahora. Así, el rasgo principal de este estadio sería la perspectiva egocéntrica que manifiesta la persona en sus juicios. El segundo estadio (*intercambios pragmáticos*) se caracteriza también por una perspectiva egocéntrica y pragmática, pero ya se incluyen aspectos psicológicos y se puede tomar la perspectiva social del otro. Las personas en este estadio interpretan la regla de oro de “haz a otros lo que quisieras que ellos te hicieran a ti” como “haz algo por los otros si ellos hicieron

algo por ti antes o si pueden hacerlo en el futuro”, lo cual hace válida la venganza, por ejemplo. Estos dos estadios son denominados por Gibbs *estadios inmaduros* y los describe como superficiales. Se construyen en la infancia habiendo desaparecido prácticamente en la adolescencia, sobre todo el estadio 1. En contraposición, los estadios 3 y 4 son denominados por el autor *estadios maduros* y descritos como profundos, en tanto que apelan a lo intangible, a las bases ideales (confianza mutua, cuidado y respeto) y al punto de vista moral de la vida social (“trata a los otros como quieres que te traten a ti”). Este juicio maduro se va desarrollando con los años, desde el final de la infancia aunque sobre todo durante la adolescencia. En concreto, el estadio 3 (*mutualidades*) se centra en las relaciones interpersonales o comunidades homogéneas. La persona en este estadio basaría sus juicios en la idea de una reciprocidad ideal, y consideraría la confianza mutua o el compartir como base para sus relaciones con otros. En el estadio 4 (*sistemas*) se percibe la necesidad de que haya valores y normas en un sistema social complejo para mantener la ley y el orden.

Teorías de desarrollo moral de primacía afectiva

Otros autores han propuesto teorías basadas en lo emocional y en el concepto de bondad. Entre estas teorías destaca la de Gilligan (1982) o de Hoffman (1986). Gilligan propuso que la teoría de los estadios de Kohlberg no recogía adecuadamente el desarrollo moral de las chicas, posiblemente porque elaboró su teoría a partir de la respuesta de una muestra exclusivamente masculina. De acuerdo con la autora, al usar la teoría de Kohlberg para valorar el razonamiento moral de las chicas, la mayoría de las adolescentes estarían en el estadio 3, centrado como hemos visto en el cuidado, la responsabilidad por los otros, evitar el daño y tener un yo centrado en las relaciones. Sin embargo, los chicos alcanzarían en su mayoría el estadio 4, basado en las reglas, los derechos y un yo autónomo. Es decir, mientras que los chicos basan su juicio moral en la justicia como concepto abstracto y en el hecho de que las personas sean tratadas de forma justa y de acuerdo con las normas o reglas sociales, las chicas suelen interpretar los dilemas morales desde una perspectiva interpersonal, mostrándose más preocupadas por sus relaciones con los otros y su responsabilidad para satisfacer las necesidades de los demás, lo cual según el modelo de Kohlberg implica un razonamiento menos maduro. La propuesta de Gilligan, que utiliza un modelo centrado en el cuidado en vez de en la justicia para explicar el desarrollo del razonamiento moral es similar a los

estadios de razonamiento prosocial de Eisenberg (1982) que comentaremos más adelante. En realidad, las diferencias entre las teorías de Kohlberg y Gilligan son una cuestión de si se ponen los principios antes de las personas (característica masculina) o las personas antes de los principios (característica femenina) (Smith, Cowie y Blades, 2003).

No obstante, las diferencias de género encontradas por Gilligan no son mantenidas por otros autores. Walker (1984, 1991) realizó una revisión de estudios que usaban los estadios de Kohlberg y que consideraban la variable sexo en sus resultados. Concluyó que cuando se controlaba el nivel educativo y ocupacional, había pocas diferencias en el razonamiento moral debidas al género. Cuando las había eran a favor de las chicas en la infancia y la adolescencia temprana, y a favor de los chicos en la adolescencia tardía y la juventud. Además concluyó que ni chicos ni chicas alcanzaban el estadio de los principios morales. Para explicar estas diferencias mínimas entre chicos y chicas, el autor sugirió centrarse en el contenido de los dilemas. Esta propuesta también ha sido defendida por Smetana, Killen y Turiel (1991), que encontraron que tanto los chicos como las chicas adolescentes dan prioridad a mantener las obligaciones interpersonales o a la justicia según la situación. Por ejemplo, si el dilema al que se enfrentan incluye temas de amistad se dará prioridad a lo interpersonal y, por el contrario, se dará prioridad a la justicia cuando la injusticia presente en el dilema sea muy resaltable. Por tanto, no se sostiene la idea de una moralidad masculina, basada en la ética de la justicia, y otra femenina, basada en la ética del cuidado, sino que la mayoría de la gente usa una mezcla de ambas éticas, dependiendo, por ejemplo, de factores situacionales o de la naturaleza del problema moral (Walker, 2006).

Otro de los autores que han utilizado lo emocional como núcleo central de su teoría de desarrollo moral ha sido Hoffman (1986). Aunque el autor considera que la cognición media el comportamiento de ayuda (lo regula, transforma o dirige), opina que son las fuerzas afectivas las que impulsan la acción, es decir, existe una primacía afectiva. Hoffman habla en concreto de la importancia de la empatía y de cómo esta crece desde lo superficial a lo profundo. Según este autor se avanza desde una empatía egocéntrica hacia una empatía comprensiva, lo cual quiere decir que la gente decide ayudar, no sólo para aliviar su propia angustia empática, sino porque siente pena por la víctima. La empatía es el motor para mostrar conductas morales porque convierte los juicios

morales en pensamientos prosociales urgentes. Sin embargo, la activación empática debe tener unas condiciones para que lleve a un comportamiento prosocial. Así, aunque bajo condiciones óptimas uno que ve a otro angustiado es proclive a ayudar, ante signos muy intensos o salientes de angustia, la persona puede sentirse sobrepasada y decidir actuar evitando a la persona que sufre siempre y cuando la persona no se sienta obligada a ayudar (porque se trate de un amigo, un familiar o porque sea un requisito laboral, por ejemplo). Además, la habilidad para regular las emociones de cada uno correlaciona positivamente con la empatía y el comportamiento de ayuda, como ya hemos comentado al hablar del desarrollo emocional de los adolescentes. Pero también se fomentan las conductas morales a través de una socialización adecuada que promueva la descentración y la toma de perspectiva, es decir, que fomente que cada persona acepte su parte de culpa ante los problemas y esté preparada para buscar soluciones o compromisos.

1.3.3.2. El desarrollo prosocial

Nuestro juicio moral, es decir, el conjunto de criterios que utilizamos para determinar si algo es bueno, malo, justo o injusto, parece depender del contenido sobre el cual se esté razonando. Así, Smetana y Turiel (2003) recogen los distintos dominios que conformarían el dominio social. Por una parte, el dominio moral regularía las interacciones sociales y de las personas en la sociedad y se define como la comprensión de las prescripciones morales de las personas acerca de cómo la gente debería comportarse en sus relaciones. Depende de factores inherentes a las interacciones sociales. Por otra, el dominio convencional recogería los acuerdos arbitrarios y compartidos que coordinan las interacciones de los sujetos en un sistema social. Dependen del contexto social y proporcionan una guía de comportamientos adecuados. Por último el dominio personal que hace referencia a los intentos de comprenderse uno mismo y a los demás como sistemas psicológicos, reivindicando un sentimiento de agencia y control sobre aspectos personales.

En los dilemas de Kohlberg, por ejemplo, entraban en contraposición valores pertenecientes a distintos dominios (por ejemplo, en el conocido dilema de Heinz entran en contraposición la vida (moral) frente a robar (convencional). Smetana y Turiel

(2003) explicarían las regresiones en el juicio moral de los adolescentes como una manera de intentar integrar el conocimiento de los distintos dominios (por ejemplo, lo universal de lo moral frente a lo arbitrario de lo convencional). Consideran que los adolescentes actuarían moralmente en situaciones típicamente morales y que los conflictos ocurren en la intersección de los dominios. Estos autores consideran que las teorías globales (como la de Kohlberg) fallan al no tener en cuenta otros aspectos, como los contextuales, que también determinan el juicio social y moral. Proponen que los juicios sociales de los adolescentes son heterogéneos y se pueden centrar en: juicios prescriptivos de justicia, bienestar y derechos; juicios acerca de la sociedad y las convenciones sociales; y juicios basados en metas personales y afirmaciones del campo personal. Así, más que considerar que los adolescentes mantienen posiciones contradictorias y que se están volviendo relativistas, individualistas o poco comprometidos, creen que estos juicios son un reflejo de los mundos sociales adolescentes.

La mezcla de dominios en los dilemas de Kohlberg unido al hecho de que estos dilemas se centraban en normas, obligaciones formales, derechos y deberes alejados del mundo moral de los niños, ha llevado a otros autores a centrar el estudio de lo moral en la conducta moral prosocial:

“La conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo ese rótulo se comprenden una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayudar a la gente en apuros proporcionándoles apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando caritativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad (Mussen y Eisenberg-Berg, 1977, citado en Delval 1996)”

Para estudiar este tipo de conducta, Eisenberg (1982) utilizó dilemas en los que se contraponían los propios deseos y necesidades y los de otros, particularmente en contextos en los que las leyes, castigos y obligaciones formales son irrelevantes o tienen poca importancia (por ejemplo, ayudar a un amigo o compartir tu comida). Eisenberg utilizó cuatro dilemas con niños y adolescentes entre 4 y 18 años. A partir de las

respuestas describió cómo el razonamiento prosocial se desarrolla en cinco niveles, con la mayoría de los cambios sucediendo antes de la adolescencia (Eisenberg, 1990). El Nivel 1 es una *orientación hedonística y pragmática* en el que la persona se centra en las consecuencias que las acciones tendrán para ella. Así, por ejemplo, un niño decidiría no compartir su comida porque luego podría tener hambre él o la compartiría porque así se garantiza que cuando él tenga hambre le van a dar algo. Es propio de los niños pequeños. En el Nivel 2, *de orientación a las necesidades*, la persona se interesa por las necesidades del otro incluso cuando entran en conflicto con las propias. En este caso, por ejemplo, el niño daría parte de su comida porque el otro la necesita. En el Nivel 3 la persona está *orientada por la aprobación interpersonal y/o la orientación estereotipada*. Se basa en el estereotipo de buena persona por lo que hay que ayudar a los buenos y además es importante dar buena imagen y ser bien valorado, algo que se consigue actuando de forma prosocial. En este nivel se encuentran los niños al finalizar la educación primaria. El Nivel 4, *de orientación empática autoreflexiva* supone que la persona se pone en el lugar de los demás y adopta su perspectiva de manera empática considerando si nuestra acción puede generar sentimientos positivos o de culpa. Por último en el Nivel 5, o *estadio internalizado*, los juicios se realizan basándose en valores interiorizados y en la creencia en la dignidad, los derechos y la igualdad de todas las personas. Aparecería aquí el auto-respeto y la necesidad de vivir de acuerdo a los valores propios. Así, una persona en este nivel decidiría ayudar a otro porque “tiene derecho a ir por la calle sin que se metan con ella” o porque “si todos ayudamos, todo iría mejor”. Tanto el nivel 4 como el 5 aparecen en la preadolescencia. En definitiva, Eisenberg propone un desarrollo prosocial que va desde la preocupación por uno mismo y por los estereotipos externos a una perspectiva social más amplia que tiene en cuenta las necesidades y el bienestar de la sociedad y que se muestra preocupada por los compromisos internalizados.

Sin embargo, la teoría de Eisenberg no pretende presentar una estructura jerárquica del desarrollo prosocial sino que habla de un modelo donde la edad se asocia a determinados niveles, aunque el razonamiento puede cambiar dependiendo del contexto y las circunstancias. Usando entrevistas con niños y adolescentes de 4 a 18 años en Estados Unidos, encontró que los razonamientos basados en ganar la aprobación de los otros y las nociones estereotipadas acerca de qué es un buen comportamiento aumentaban hasta los 13-14 y 15-16 años, y luego decrecían. Sin embargo, los juicios

basados en la toma de perspectiva y en el uso de normas interiorizadas aparecían al final de la niñez y aumentaban en la adolescencia (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991; Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995). Por tanto, parece que el razonamiento prosocial se va haciendo más orientado a los otros y de más nivel. Sin embargo, alcanza su máximo en la adolescencia media y luego decrece en la adolescencia tardía y la juventud, donde incluso aumentan los razonamientos de menos nivel como los hedonistas, principalmente en los chicos y cuando el coste de ayudar es alto (Eisenberg, 1990)

1.3.3.3. Identidad moral

La identidad moral es otro de los aspectos que se postulan como mediadores entre el razonamiento y la acción moral (Hardy y Carlo, 2005). Uno de los autores pioneros en proponer esta relación fue Blasi (1983) que se centró en la importancia que tiene la identidad moral, es decir, el sentimiento de unicidad y de actividad (*agency*), para llevar a cabo acciones morales. Según este autor hay que tener en cuenta tres aspectos del “yo” (*self*) para llegar a un comportamiento moral. Por una parte, para actuar de manera moral la persona debe considerar si la acción que va a llevar a cabo es buena, justa y si es necesaria para él, es decir, si se siente con responsabilidad (es a lo que llama *juicio de responsabilidad*). Para que se sienta responsable debe percibir que en su “yo” o autoconcepto la dimensión moral tiene un peso especial (es a lo que llama *identidad moral*). Como ya hemos visto en apartados anteriores, en la adolescencia la identidad pasa a basarse en aspectos más internos y psicológicos que en etapas anteriores donde lo que definía a la persona tenía que ver más con características externas como el aspecto físico o el comportamiento. Además, se desarrolla el sentimiento de propiedad del yo, es decir, la persona se siente responsable de proteger su identidad en su día a día. Finalmente, las personas tienen que querer vivir de acuerdo con ese autoconcepto, de manera que ser consistente les suponga una motivación para la conducta moral (es a lo que llama *autoconsistencia*). Por tanto, una persona que perciba los aspectos morales como esenciales en su identidad es esperable que actúe de acuerdo con ellos. También Hoffman (2000) hace referencia a la importancia de lo que él llama *autorrelevancia emocional*, es decir, el valor que tenga la ayuda a otros en el modelo de persona que cada uno desea llegar a ser. Aunque el sentido de uno mismo como ser moral va

desarrollándose de manera progresiva, existen grandes diferencias individuales y así, incluso entre los adultos, aunque la moralidad es para algunos un constructo central en el mantenimiento de la propia identidad y en la propia evaluación de uno mismo, para otros se mantiene como un elemento periférico. En realidad, Blasi no explica cómo se desarrolla la identidad moral, y asume que la moralidad y la identidad son dos sistemas psicológicos independientes que en algunas personas se integran a partir de la adolescencia (Hardy y Carlo, 2005). En definitiva, los autores que hablan de la identidad moral como motivación para la acción moral sugieren que una persona con principios morales internalizados actuará moralmente no sólo por empatía sino también como una afirmación de sí mismo (“lo que es moralmente bueno o correcto es también estrictamente necesario para uno mismo”) (Blasi, 1993, 1995, 2004; Hoffman, 2000) y supone, además, priorizar los valores morales en el sistema personal de valores de manera que tenga más probabilidad de activarse en situaciones morales (Eisenberg, 1986).

Estas propuestas teóricas encuentran soporte en distintos estudios que muestran, por ejemplo, como los adolescentes que se implican en trabajos de voluntariado en la comunidad son más proclives a describirse a ellos mismos en términos objetivos y de características morales de personalidad (Hart, Yates, Fegley y Wilson, 1995); o por el contrario, que los que usaban menos términos morales en sus autodescripciones eran más proclives a engancharse en comportamientos antisociales (Barriga, Morrison, Liao y Gibbs, 2001). Otros estudios han partido de la comparación de adolescentes moralmente ejemplares (así denominados por líderes de su comunidad por mostrar preocupación y compromiso con el cuidado de otros) frente a adolescentes no ejemplares (Hart y Fegley, 1995). Estos autores estudiaron a 15 adolescentes americanos moralmente ejemplares, con edades entre los 12 y los 17 años, y encontraron que, para describirse a sí mismos hacían referencia más que sus compañeros a características de personalidad moral (por ejemplo, ser honesto) y a metas morales (por ejemplo, ayudar a otros) y, además, tenían una identidad personal donde los valores y creencias tenían un papel importante. No había diferencia, sin embargo, en el estadio de juicio moral en el que se situaban.

No obstante, son pocos los estudios que se han enfrentado a la identidad moral por lo que quedan aún muchos interrogantes abiertos. Así, por ejemplo, no se sabe la dirección

de la relación entre la identidad y el comportamiento moral. Tener una identidad moral puede motivar el comportamiento moral, pero también implicarse en acciones morales puede preceder al desarrollo de una identidad moral, al menos en la adolescencia (Youniss y Yates, 1997). Estos autores hicieron un estudio etnográfico donde 160 estudiantes tuvieron que colaborar en un comedor social como parte de la programación de una de las asignaturas que estaban cursando en el instituto. Previamente en la clase se les había hecho reflexionar acerca de sus principios morales y su labor de voluntariado suponía la puesta en práctica de los mismos. Los participantes, tras la experiencia, comenzaron a verse a sí mismos como agentes responsables y con un papel en el bienestar de los demás. Así, esta experiencia les ayudó a integrar su ideología moral y su compromiso moral dentro de su identidad moral.

1.3.3.4. Atmósfera moral

Otro aspecto que influye en el comportamiento moral o la falta del mismo es la atmósfera moral (Higgins, Power y Kohlberg, 1994), es decir, factores externos del contexto tales como las relaciones interpersonales o las normas existentes, entre otros. No obstante, trataremos este aspecto en el siguiente capítulo cuando hablemos del clima moral de los centros educativos.

1.3.3.5. Distorsiones cognitivas

Como hemos visto, el comportamiento se ve influido por la madurez del juicio moral, por la emoción y por la identidad moral de cada persona. Pero también hay otros aspectos del razonamiento moral implicados en el comportamiento. Gibbs (2003) señala la influencia de las distorsiones cognitivas en los comportamientos antisociales. Para el autor, un bajo nivel de razonamiento moral no es causa de un comportamiento antisocial, aunque las probabilidades de que esto pase son mayores cuando ese razonamiento se combina con un alto nivel de distorsiones cognitivas. Estas distorsiones, también llamadas *errores de pensamiento*, son esquemas para percibir los sucesos poco fiables y poco veraces y que sirven para justificar nuestros actos y para evitarnos asumir la responsabilidad por las consecuencias que de ellos se derivan. Bandura (1991) las considera mecanismos de desimplicación moral (*moral*

disengagement). Existe una distorsión primaria, el egocentrismo, y tres distorsiones secundarias: culpar a otros, minimizar y ponerse en lo peor (Barriga, Gibbs, Potter y Liao 2001; Gibbs, 1991). Así, las distorsiones secundarias servirían para neutralizar la culpa o el daño en la propia imagen que podría derivarse de las consecuencias de actuar de acuerdo a la distorsión primaria. Así, estas distorsiones evitan también la aparición de la empatía. La definición de cada uno de ellos así como un ejemplo pueden verse en la Tabla 1.3.

Tabla 1.3. Errores de pensamiento: definición y ejemplos (adaptado de DiBiase, Gibbs, Potter, van der Meulen, Granizo y del Barrio, 2010)

Egocentrismo	Consiste en pensar que tus opiniones y sentimientos son más importantes que los pensamientos y sentimientos de otras personas. Puede que incluso no te plantees cómo se puede estar sintiendo la otra persona. También implica que no piensas en los efectos que tus acciones tendrán para ti o para los otros en el futuro. <i>Ejemplo: “Conseguir lo que necesitas es lo único que importa”</i>
Culpar a otros	Consiste en culpar a otras personas de tus acciones, no asumiendo la responsabilidad de las mismas. Supone pensar que tienes derecho a hacer daño a otros porque en el pasado también alguien te hizo daño a ti. También puedes justificar tus actos diciendo que te encontrabas mal físicamente (por ejemplo, estabas borracho) o estabas de mal humor. <i>Ejemplo: “Cuando pierdo los nervios es porque la gente me saca de quicio”.</i>
Minimizar	Consiste en quitarle importancia a tus comportamientos, o etiquetarlos de otra manera para que parezcan buenos o correctos. <i>Ejemplo: “ Sólo un cobarde se alejaría de una pelea”</i>
Ponerse en lo peor	Consiste en pensar que todo el mundo va en tu contra y que sólo te pueden ocurrir cosas malas. Además, supone pensar que no hay nada que se puede hacer para mejorar o cambiar las cosas malas que pasan en la vida. <i>Ejemplo: “No puedes confiar en la gente, siempre miente”.</i>

1.3.4. Ámbito social y participación

Como hemos comentado al comienzo del apartado, la participación puede encuadrarse dentro de los estudios acerca de la comprensión del mundo social, principalmente en el campo de lo político. Puesto que la participación es un derecho de la infancia y la adolescencia presentaremos únicamente algunos de los estudios que se han centrado en la comprensión y construcción del conocimiento que los niños y adolescentes tienen acerca de sus derechos y deberes. Posteriormente, presentaremos algunos de los estudios que, desde un planteamiento no sólo psicológico, han analizado la valoración

que hacen los adolescentes y jóvenes de diversos contenidos políticos: de la democracia, de los derechos y deberes y de lo que se supone que es un buen ciudadano. Por último abordaremos la implicación cívica manifestada por los adolescentes. Así, veremos qué tipo de conductas participativas llevan a cabo y qué factores influyen en ellas (tanto individuales, como pertenecientes al microsistema, al exosistema y al macrosistema).

1.3.4.1. La comprensión de los fenómenos sociales

Lo político, junto al funcionamiento económico, son los problemas de estudio centrales del conocimiento social. Aunque los estudios acerca del mundo político han recobrado su importancia en los últimos veinte años, tienen ya una amplia tradición (Delval, 1989; Lenzi, Borzi, Pataro y Iglesias, 2005). Dentro del desarrollo de las concepciones políticas destacan los estudios centrados en la comprensión acerca de los derechos y deberes. Hay una larga tradición de estudios que indagan respecto a qué es un derecho, su diferencia con los deberes, tipos de derechos, cómo se garantizan, cómo se vulneran, su ontología jurídica, etc. (Barrios, 2005; Chakur, Delval, del Barrio, Espinosa y Breña, 1998; Covell, Howe y McNeil, 2008; Gallatin y Adelson, 1970, 1971; Helwig, 1995, 1997; Kohen, 2003, 2005; Melton, 1980; Morrow, 1999; Peterson-Badali y Ruck, 2008; Ruck, Abramovitch y Keating, 1998; Ruck, Keating, Abramovitch y Koegl, 1998; Sherrod, 2008; Taylor, Smith y Nairn, 2001).

En uno de los estudios pioneros en este campo, Adelson, Green y O'Neill (1969) analizaron cómo adolescentes de entre 11 y 18 años resolvían algunos problemas políticos derivados de una situación hipotética. Se les decía que 1000 personas insatisfechas con su gobierno habían sido trasladadas a una isla desierta del Pacífico para formar una nueva sociedad. Una vez allí debían establecer un nuevo orden político, un nuevo sistema legal y enfrentarse a todos los problemas que supone el establecimiento de un gobierno. Los resultados de este estudio apuntan a que con la edad se produce un cambio en los modos de pensamiento de los adolescentes pasándose de formas concretas de pensamiento a formas más abstractas y de un pensamiento absoluto a uno más relativista, más crítico y pragmático. Esto permite que según avanza la edad se pueda ir creando un sentimiento de comunidad más claro donde se consideran más los intereses del grupo. No obstante, los adolescentes más mayores también valoran

los derechos individuales y son capaces de ver los conflictos que surgen entre ambos, algo que no aparecía en los más jóvenes. Para solucionar estos conflictos los mayores tratan de buscar soluciones de compromiso.

Limitado al estudio de los derechos, uno de los primeros estudios al respecto fue el de Melton (1980), donde participaron desde niños de 6 años hasta adultos. Debían responder a dilemas donde determinados derechos (como la libertad de expresión, la privacidad o el trabajo) entraban en conflicto con alguna demanda por parte de profesores, padres o compañeros mayores. A partir de las respuestas encontradas, Melton estableció tres niveles en la comprensión de los derechos por parte de los niños. En el primero, donde se encuentran los niños de 6 a 8 años, los derechos se entienden como privilegios dados a los niños y que pueden ser revocados por las figuras de autoridad. En el segundo nivel, donde se encuentra la mayoría de los niños y adolescentes entre 8 y 13 años, los derechos están basados en la justicia y sirven para mantener el orden social. El último nivel supone comprender que los derechos se basan en principios éticos abstractos y universales y que no pueden ser revocados por figuras de autoridad y en él se encuentran los adolescentes y adultos.

El grupo formado por Delval, del Barrio, Espinosa, Breña y Chakur (1995) llevó a cabo un estudio con 90 niños y adolescentes de entre 8 y 16 años de la Comunidad de Madrid para analizar cómo iba avanzando la comprensión de los derechos y de las formas de garantizarlos. Se utilizaron entrevistas que partían de situaciones concretas donde se vulneraba un derecho del niño. Los derechos escogidos estaban recogidos en la Convención de los Derechos del Niño, en concreto trabajaron con el derecho a la educación, a la alimentación, al juego, a la información veraz y a la atención médica. Los resultados confirmaron una secuencia de tres niveles en la comprensión de los derechos, equivalentes a los encontrados en otros aspectos del conocimiento social estudiados. Por su parte, Kohen (2003), con el objetivo de analizar la construcción de la realidad jurídica por parte de los jóvenes, llevó a cabo un estudio en el que presentaba a niños y adolescentes de entre 7 y 14 años tres situaciones que vulneraban algunos derechos de la infancia (asistencia a la escuela, trabajo infantil, o maltrato parental) y los entrevistaba al respecto. Concluyó también que el pensamiento jurídico se desarrollaba siguiendo tres niveles de complejidad creciente.

En resumen, las conclusiones de estos estudios presentan una evolución en la comprensión de los derechos y deberes asociada a la edad, y congruente con el desarrollo encontrado en otros aspectos del conocimiento social estudiados, con los cambios cognitivos ya descritos y con el desarrollo moral. Así, se avanza de una perspectiva más concreta, basada fundamentalmente en la autoridad de los adultos y donde no se ha descubierto la dimensión normativa de los fenómenos sociales, a una concepción más abstracta donde se diferencia entre lo legal y lo moral y donde se entiende que los derechos se basan en principios éticos abstractos y universales y que, por tanto, no pueden ser revocados por figuras de autoridad. Existen derechos inalienables y los tutores, los padres y las instituciones se convierten en los mecanismos mediadores que garantizan los mismos. Además, a medida que avanza la edad los adolescentes se reconocen cada vez más como sujetos de derechos y se hacen cada vez más sensibles al contexto social y cultural.

La evolución de la comprensión de los derechos por parte de los niños y adolescentes es compleja existiendo diferencias dependiendo del tipo de derecho concreto al que nos refiramos. De acuerdo a la Convención de Derechos del Niño, tenemos dos tipos de derechos diferenciados. Por un lado, los derechos de crianza que suponen la obligación por parte de la sociedad para buscar el máximo bienestar del niño y hacen referencia al derecho al cuidado y a la protección. Por otra parte, los derechos de autodeterminación que suponen la capacidad del niño para ejercer control sobre distintos aspectos de su vida y su derecho a la libertad de expresión (Smetana y Villalobos, 2009). La participación entendida como derecho, como ya hemos comentado, se encuadraría dentro de los derechos de autodeterminación.

Smetana y Villalobos (2009) sugieren que la metodología empleada en el estudio de los derechos determina los resultados que se encuentran. Así, los primeros estudios encontraban que los preadolescentes no eran capaces de describir qué era un derecho o se centraban en aspectos de ocio y juego y que no era hasta la adolescencia media cuando empezaba a surgir cierto interés por el derecho a la educación y a la toma de decisiones y por libertades civiles. Sin embargo, esta visión se hizo más compleja cuando comenzaron a incluirse metodologías menos abstractas, por ejemplo, usando viñetas que representaban los derechos o dilemas acerca de los mismos como materiales complementarios a las entrevistas. Ruck, Abramovitch y Keating, (1998), por ejemplo,

llevaron a cabo un estudio con 169 estudiantes de 8 a 16 años en el cual se les entrevistaba acerca de su opinión respecto a de diversos derechos representados en unas viñetas. Encontraron que casi todos los niños apoyaban los derechos de crianza (por ejemplo, la obligación de los padres de alimentar a sus hijos). Sin embargo, el reconocimiento por parte de los adolescentes de los derechos de autodeterminación (por ejemplo, el derecho a tener un diario secreto o a dar tu opinión en el periódico de la escuela) aumentaba drásticamente con la edad. Recientemente, Sherrod (2008) llevó a cabo un estudio con 304 adolescentes de 13 a 18 años en el que se les pedía que puntuaran distintos derechos y responsabilidades de los ciudadanos de acuerdo a la importancia que les atribuían. Encontraron que los adolescentes, al igual que hace la Convención de Derechos del Niño, diferenciaban dos tipos de derechos, los de crianza y los de participación o autodeterminación. En cuanto a las responsabilidades también las consideraban de dos tipos, cívicas y políticas. Los dos tipos de derechos correlacionaban significativamente con las responsabilidades cívicas, sin embargo no lo hacían con las políticas.

La importancia que para los adolescentes tienen los derechos de autodeterminación fue puesta de manifiesto también en dos estudios realizados por Morrow (1999) en Inglaterra acerca de la opinión que los estudiantes tenían de sus propios derechos. En el primer estudio participaron 66 alumnos y alumnas de 11 a 16 años. En el segundo, participaron 184 escolares de 8 a 14 años. En ambos estudios los participantes manifestaron su preocupación por la falta de autonomía y de inclusión en la toma de decisiones de los asuntos que les afectaban en el día a día. No obstante, especificaban que el que se oiga su opinión no implica necesariamente que sean ellos los que deban tomar las decisiones, aceptando que los adultos en ocasiones están más capacitados para ello, sobre todo en determinados temas. Por tanto, parece que los niños y adolescentes son conscientes desde pequeños de que hay derechos que les gustaría tener y que les son negados por los adultos. Esta opinión se sustenta como real en el estudio realizado por Peterson-Badali, Ruck y Ridley (2003). En él, se preguntaba a universitarios acerca de la legitimidad de ciertos derechos en niños de 8 a 16 años. Los resultados mostraron que los derechos de crianza eran defendidos de manera mayoritaria por los estudiantes para los niños y adolescentes de todas las edades. Sin embargo, apoyaban poco los derechos de autodeterminación, sobre todo cuando pensaban en los niños más pequeños.

Otro estudio que resalta el carácter complejo de la comprensión de los derechos por parte de los adolescentes es el llevado a cabo por Ruck, Keating, Abramovitch y Koegl (1998) en Canadá. Entrevistaron a 169 niños y adolescentes de entre 8 y 16, aproximadamente la mitad chicas y la mitad chicos. La entrevista tenía dos partes, una con preguntas abiertas acerca de conocimientos concretos respecto a los derechos (qué son, quién los tiene, etc.) y otra donde los participantes respondían a viñetas que presentaban un conflicto entre un niño que quería ejercer un derecho (de cuidado o de autodeterminación) y los deseos de una figura de autoridad. A diferencia de otros estudios, como los que hemos comentado, no se encontró una tendencia clara asociada a la edad desde una concepción concreta a una concepción abstracta. Las respuestas parecían tener que ver no sólo con la edad de los participantes sino también con la experiencia con los derechos en la vida real. Así, por ejemplo, en todas las edades se consideraba que las figuras de autoridad podían revocar o restringir los derechos de los adolescentes, aunque a partir de los 10 años la mayoría hablaba de la naturaleza universal de los derechos. Por tanto, los autores concluyen que el grado de abstracción en la comprensión de los derechos dependerá de si se les hace pensar acerca de los derechos en general o respecto a sus propias vidas. Además, el conocimiento de los niños y adolescentes acerca de sus derechos se ve influido tanto por su nivel de desarrollo cognitivo como por su experiencia.

Para valorar la influencia de la experiencia participativa, Seguro (2010) llevó a cabo un estudio con 108 niños y adolescentes de entre 9 y 14 años pertenecientes a un municipio de la Comunidad de Madrid. La mitad de ellos tenían experiencia como miembros de algún órgano de participación infantil y juvenil del municipio. Su objetivo consistía en analizar las concepciones que estos jóvenes tenían acerca de sus derechos, en concreto del derecho de participación, y cómo su experiencia participativa previa en una estructura municipal podía influir en estas concepciones. Las respuestas de los participantes se recogieron por medio de un cuestionario elaborado al efecto. La autora encontró que, cuando se les pedía decir ejemplos de cuáles eran sus derechos, los chavales mencionaban espontáneamente derechos relacionados con la supervivencia y desarrollo, mientras que los relacionados con la participación eran poco mencionados. No obstante, cuando se les preguntaba explícitamente, la mayoría estaba de acuerdo en que era importante que los niños diesen su opinión aunque reconocían que ésta era poco tenida en cuenta en la resolución de problemas en los centros escolares. Aquellos con

experiencia no sólo eran capaces de generar un mayor número de sus derechos sino que, además, parecían mostrar mayores conocimientos acerca de cómo aplicar esos derechos en su vida diaria y cómo reclamar por ellos en caso de incumplimiento.

1.3.4.2. Valoración de los estudiantes acerca de la política, la democracia y la participación ciudadana

Ya hemos comentado como desde los años 70 se llevan a cabo estudios acerca del conocimiento social, entre ellos los relacionados con contenidos políticos. Sin embargo, en los últimos años la aparente apatía política y ciudadana de los jóvenes de todo el mundo ha derivado en un aumento de los mismos, tanto desde aproximaciones psicológicas como sociológicas. Hay un renovado interés por conocer la valoración que hacen los adolescentes y los jóvenes de la democracia y de la participación ciudadana y la vinculación con su propia práctica. Presentaremos algunos de estos estudios en este apartado.

Valoración de la democracia y la política.

La mayoría de los estudios coinciden en presentar la democracia como una organización política valorada positivamente por los jóvenes. No obstante, también señalan que la implicación cívica de los adolescentes y jóvenes parece alejarse de lo que al principio del tema definimos como faceta política de la ciudadanía y, por el contrario, parece compartir su faceta ético-cívica.

Dentro de los estudios de ámbito internacional, destaca el llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA). Se trata de una organización que desde los años sesenta realiza estudios comparativos entre varios países del mundo para identificar y examinar, entre otros aspectos, la preparación de los jóvenes para ejercer su papel de ciudadanos en democracia. En un estudio realizado por esta asociación a comienzos de este siglo (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001) se analizaron la opinión de los jóvenes de 28 países –entre los que no se encontraba España- acerca de las experiencias de participación dentro y fuera de los centros educativos. La muestra estaba compuesta por casi 90.000 alumnos y alumnas de 14 años que contestaron a cuestionarios de respuesta cerrada acerca de cuatro aspectos:

sus conocimientos políticos, sus habilidades para interpretar material con contenido político, sus actitudes respecto a la política (p.ej., sentimientos de confianza en el gobierno) y las acciones de participación relacionadas con la política que tenían o esperaban tener en el futuro. En relación a la valoración de la democracia encontraron que reconocían la importancia de algunos de los atributos básicos de la democracia, por ejemplo, las elecciones libres o la disponibilidad de muchas organizaciones a las que la gente puede unirse (Torney-Purta et al, 2001). Sin embargo, sólo se mostraban moderadamente interesados en la política.

Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio “Participación política de los jóvenes en Europa- Desarrollo de indicadores para la investigación comparativa en la Unión Europea”, llevado a cabo por el EUYOUNPART (2004). En él se hicieron entrevistas a más de 250 jóvenes, algunos activos políticamente y otros no, y se realizó una encuesta comparativa a 8030 jóvenes de entre 18 y 25 años pertenecientes a ocho países europeos (Austria, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Eslovaquia y Reino Unido). El estudio del EUYOUNPART también analizaba tres dimensiones fundamentales para entender la imagen que tenían los jóvenes de la política: la eficacia externa, la interna y la cultura política.

Por *eficacia externa* se entiende las convicciones sobre la capacidad de respuesta de las autoridades y las instituciones ante las necesidades de los ciudadanos. Los jóvenes eran críticos en este sentido, alegando una gran distancia entre los políticos y el electorado. También se incluía aquí la evaluación del impacto que podía tener una persona en los procesos políticos, que en el caso de los jóvenes era negativa, incluso al hablar del voto. Por otro lado, la *eficacia interna* se entiende como la percepción subjetiva del individuo de que no conoce suficientemente la problemática y de que no puede acceder a la información ni procesarla de manera adecuada. Muchos jóvenes expresaron su falta de comprensión de los fenómenos y las instituciones políticas y lo achacaban a una deficiente educación en ciudadanía en las escuelas y a la falta de oportunidades para tomar decisiones en el sistema educativo. Además, también aludían a las informaciones sesgadas y superficiales que transmitían los medios de comunicación. Y por último, la *cultura política*, que se valoraba como inexistente. Se criticaba que el objetivo no era resolver los problemas sino conseguir poder. Estas tres dimensiones son congruentes con el compromiso político de los jóvenes (medido con ítems como “interés por la

política”, “seguimiento de la política en los medios de comunicación” y “discutir sobre política con amigos y familiares”). Se encontró una desconexión entre las experiencias diarias de los jóvenes y los temas que se tratan en política. Sin embargo, algunos autores matizan este dato y sugieren que no es que los jóvenes no estén preocupados por los problemas sociales y políticos, sino que se enfrentan a problemas como la injusticia y la desigualdad desde un nivel individual y no desde la esfera de lo político (Spannring, 2008).

En España, los estudios realizados por el Instituto de la Juventud y el Centro de Investigaciones Sociológicas en los años 2004 y 2005, con jóvenes entre 15 y 29 años, (Benedicto, 2008) también arrojan datos en la misma dirección. De las conclusiones de estos estudios se derivan cuatro rasgos básicos en las actitudes políticas de los jóvenes españoles. El primero es la centralidad y legitimidad que posee la democracia en los universos políticos de los jóvenes, lo cual apoya lo encontrado por la IEA. El segundo rasgo destaca la importancia de la desafección política en la juventud española, es decir, el distanciamiento cognitivo y afectivo respecto a todo aquello que se califique explícitamente como político. La falta de interés por los temas políticos (78% en España frente al 64% de media del estudio EUYOUNPART en el mismo rango de edad) se relacionó con la escasa receptividad que los jóvenes percibían en las instituciones políticas y en los políticos, en la misma línea que los problemas de eficacia externa señalados por el estudio de EUYOUNPART. Alrededor de un 30%, por ejemplo, señalaba que ningún partido político defendía los intereses de los jóvenes. El tercer rasgo es la escasa implicación política de los españoles que se traducía en un grado muy reducido de participación en actividades políticas. Sin embargo, Benedicto señala que en los últimos años se viene observando un crecimiento espectacular de la participación no convencional, y sobre todo en aquellas actividades que llevan incorporado un componente de protesta. Finalmente el cuarto rasgo, era el predominio de una concepción de la ciudadanía bastante despolitizada, en la que los significados más explícitamente políticos eran sustituidos por una concepción difusa de la solidaridad y el respeto a las normas como base de la vida cívica.

El Informe de Juventud en España del 2008 (INJUVE, 2008; también analizado en Funes, 2006) también aporta datos relevantes al tema. Uno de los objetivos del INJUVE, tal y como se recoge en la introducción a dicho informe, es poner en marcha

actuaciones que promuevan “*las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural*” de nuestro país. Para ello, lleva a cabo estudios donde recoge la realidad y las opiniones de la juventud española. En este estudio, se encuestó a 5.000 jóvenes de entre 15 y 29 años, distribuidos de forma representativa por todo el territorio español. La población de esta edad representaba en ese momento el 19% de la población española. Aunque el estudio hacía un recorrido por gran diversidad de aspectos (demográficos, de salud, económicos, etc.), nosotros nos centraremos en los que tienen la política (es decir, las valoraciones y prácticas sobre la gestión de lo común) (Funes, 2006).

De acuerdo con este estudio, el 79% apoyaba la democracia como sistema de organización política. Sin embargo, la confianza en las instituciones y en los actores políticos disminuía con la edad. Las instituciones que más confianza generaban eran las ONGs y las que menos los partidos políticos. El 50% de la juventud no estaba nada interesada en la política (frente al 38% que decía lo mismo en el 2004), aunque el 61% consideraba que la política tenía una gran influencia en sus vidas. Esto parece apuntar a que los jóvenes, más que desinterés mostraban desconfianza. No obstante, mostraron gran confianza en sí mismos como ciudadanos y como potenciales agentes políticos, atendiendo a su valoración acerca de su capacidad y cualificación para comprender temas políticos (55% lo pensaba, frente al 41% de la población adulta) y actuar al respecto (el 73% valoraba que se podía colaborar e influir a través del voto). Este último aspecto entraría en contradicción con los resultados del estudio de EUYOUNPART en el que los jóvenes se señalaban como poco preparados para comprender los fenómenos políticos, lo que se denominaba en ese estudio como eficacia interna.

Valoración de los derechos y deberes.

Los conceptos de derechos y obligaciones están en estrecha relación con la ciudadanía. Comenzábamos este capítulo señalando que uno de los elementos fundamentales de la ciudadanía era la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir con ciertos deberes (García y Lukes, 1999). Pero, ¿qué derechos reclaman los jóvenes como ciudadanos?

Navarrete (2006) realizó un estudio para el INJUVE en el que pretendía ver la relación entre los derechos y la ciudadanía para los jóvenes. Realizó treinta entrevistas semiestructuradas y 5 grupos focales de discusión (con un total de 30 personas). De las respuestas obtenidas, el autor elaboró un catálogo con las proposiciones de los jóvenes del estudio. En el ámbito de las políticas de juventud se proponía considerar esta etapa no como una mera transición a la vida adulta, sino como una etapa con valores, intereses y expectativas propias. Entre los derechos que se proponían en este ámbito destacaban dos. En primer lugar, pedían que se admitieran formas de participación social y política alternativas, y que estas fueran admitidas como válidas por las instituciones públicas. Es decir, pedían el reconocimiento de formas de participación más directas, que son las que ellos llevaban a cabo. Este derecho estaría en la línea de lo encontrado en otros estudios en los que se muestra que la participación no convencional de los jóvenes es mayor que la convencional (INJUVE, 2008). En segundo lugar, defendían el derecho a la promoción de una ciudadanía activa entre los jóvenes, es decir, demandaban que se regulase la incorporación de la población juvenil en la toma de decisiones de las políticas de juventud. Así, abogaban por un ejercicio de democrático que incluyese la faceta normativa de la democracia y no sólo la representativa. Para ello, se proponía *“educar en el valor de la democracia, en el desarrollo y reconocimiento de su específica identidad, en la creación de foros juveniles, asociaciones y organizaciones propias que participen en la discusión y decisión de las políticas públicas de los jóvenes, así como su participación política e inclusión en la sociedad”* (Navarrete, 2006, p.177).

En relación a la importancia atribuida por los jóvenes a los derechos y deberes ciudadanos se encuentran resultados contradictorios. Hay estudios que presentan una absoluta primacía de los derechos sobre los deberes por parte de los adolescentes, mientras que en otros se encuentra lo contrario. A modo de ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Morán y Benedicto (2003) encontraron que los derechos se concebían de forma individualista con la única excepción del cumplimiento de las normas básicas de civismo, que se consideraba un rasgo necesario para todo buen ciudadano en la comunidad. Los derechos políticos tenían una importancia secundaria para ellos, puesto que su adquisición y práctica se consideraba más lejana (el único que aparecía explícitamente era el derecho a voto). Sin embargo, sí estaban presentes los derechos sociales (educación, sanidad, trabajo), aunque sólo una minoría los

condicionaba explícitamente al reconocimiento de sus responsabilidades con la comunidad. Se muestra así una diferencia en la valoración de los derechos derivados de las necesidades de cuidado y protección frente a los derechos derivados de la necesidad de participación, como habían encontrado Ruck, Abramovitch y Keating (1998). En cuanto a los deberes, los jóvenes tenían más dificultades para identificarlos. No obstante, sí aparecía la obligación a comportarse de acuerdo a las reglas de civismo. También había un reconocimiento de la responsabilidad de trabajar y contribuir en la comunidad de pertenencia, aunque esto sólo se concretaba explícitamente en el pago de los impuestos. La participación política no se concebía en ningún momento como un deber ciudadano, salvo en el caso del voto, que era considerado como deber y como derecho al mismo tiempo.

Sin embargo, los resultados del estudio llevado a cabo en Inglaterra por Lister, Smith, Middleton y Cox (2003) apuntaban en una dirección diferente. En este estudio longitudinal participaron 64 jóvenes a los que se entrevistó cuando tenían 16/17 años, a los 18/19 y a los 22/23 años sobre diversos aspectos relacionados con su transición a la ciudadanía adulta. A diferencia de lo encontrado en otros estudios, en éste, los jóvenes encontraban más fácil hablar de responsabilidades que de derechos. Así, mencionan la obligación que tiene un ciudadano de ser constructivos, es decir, de aportar a la comunidad, ser responsable y cortés, comportarse correctamente, obedecer la ley, cuidar de uno mismo y de la familia o pagar impuestos. Votar es una obligación ciudadana poco señalada de manera espontánea. En relación a los derechos que tienen los ciudadanos, reconocen más los derechos civiles (por ejemplo, libertad de expresión) que los políticos (por ejemplo, votar) o sociales (por ejemplo, derecho a la educación). Estos resultados, como veremos a continuación, pueden explicarse por la concepción de qué es ser un buen ciudadano.

Valoración buen ciudadano.

Parece que existe consenso entre los teóricos acerca de algunos de los rasgos que deben caracterizar a un buen ciudadano dentro de una democracia. Un ciudadano debe estar informado, interesado e implicado en los asuntos tanto locales como nacionales (Sherrod, Flanagan y Youniss, 2002). Sin embargo, tal y como señalan los mismos autores, el enfoque debe ser distinto cuando nos centramos en menores de edad, ya que

algunas de las actividades políticas y cívicas no les son posibles aún, por ejemplo, el derecho a votar. Así, desde una perspectiva del desarrollo, el gobierno y las elecciones pueden estar muy distantes del día a día de los adolescentes, a pesar de que también necesiten afiliarse, comprometerse o sentirse responsables dentro de un grupo porque esta identidad colectiva será un paso previo a sentirse ciudadano. Esto es así porque uno de los elementos clave de un ciudadano es la habilidad para ir más allá de sus propios intereses individuales y comprometerse con el bienestar de un grupo más extenso del cual se es miembro. Sherrod, Flanagan y Youniss (2002) recogen, además de ésta, otras características de lo que es ser un ciudadano: el sentido de conexión con el grupo, la tolerancia, la comprensión de sus derechos y deberes, y la comprensión de que sus actos, o la falta de ellos, repercuten en la sociedad.

Algunos estudios se han aproximado a la concepción de los estudiantes acerca de qué es un buen ciudadano partiendo de la valoración de las prácticas que llevan a cabo. Este es el caso del estudio llevado a cabo por el IEA que ya hemos comentado (Torney-Purta et al., 2001) y donde los autores diferencian entre una ciudadanía convencional y otra no convencional -que en el estudio recibe el nombre de “movimientos sociales-. Se usaba ese término para referirse a grupos no políticos que actúan en sus comunidades o mejoran el entorno de sus escuelas. Los resultados señalaban que los estudiantes de 14 años, al pensar en un buen ciudadano adulto, tenían más probabilidad de incluir en sus concepciones la participación en movimientos sociales que en actividades políticas convencionales. Así, aunque votar era importante, el resto de actividades convencionales, es decir, las que implicaban conflicto de opiniones (miembros de partidos políticos y discusiones políticas) no eran tan señaladas. No hubo diferencias de género en 25 de los 28 países en la importancia de la ciudadanía convencional. Respecto a los movimientos sociales, valoraban que los ciudadanos adultos participasen en organizaciones medioambientales, de derechos humanos y de mejora de la comunidad. En los países donde se encontraron diferencias de género en la escala de movimientos sociales relacionados con la ciudadanía – 9 de los 28 de la muestra- las mujeres daban más importancia a los movimientos sociales que los hombres. A pesar de la importancia de las prácticas no convencionales en la definición que dan los jóvenes acerca de qué es un buen ciudadano, el atributo más mencionado fue la necesidad de que un buen ciudadano cumpla la ley, lo cual pertenece al campo convencional.

De forma congruente con el tipo de actividades que los jóvenes relacionan con ser un buen ciudadano, cuando se les pregunta por el tipo de actividades que llevarían a cabo en el futuro la mayoría dice que no es probable que se unan a un partido político, ni consideren escribir una carta a un periódico acerca de sus preocupaciones sociales o sean candidatos políticos en el futuro. Están más abiertos, sin embargo, a formas menos tradicionales de implicación cívica y política, como recolectar dinero para la caridad, y participar en protestas no violentas. No obstante, cuando se analiza su visión respecto a las oportunidades que tienen de implicarse en organizaciones juveniles, encontramos que casi un tercio de los países señalan bajas tasas de participación y organizaciones relacionadas con lo cívico. Caridad, voluntariado y asociaciones de estudiantes son los sitios donde más participan (Torney-Purta et al., 2001).

Kennedy (2007) llevó a cabo nuevos análisis utilizando el mismo instrumento y muestra que este estudio del IEA aunque por motivos estadísticos, redujo la muestra a 12.500 estudiantes provenientes y a 25 países, con una media de 14,7 años. De los nuevos análisis derivó una estructura multidimensional de cuatro factores para explicar las concepciones de los estudiantes acerca de las actividades que debía llevar a cabo un buen ciudadano. Estos factores estaban relacionados con: los derechos políticos, las obligaciones políticas, las actividades de voluntariado y las actividades de protesta. A diferencia de otros estudios, en éste se consideraron como elementos diferentes los derechos y las obligaciones políticas. Así, los jóvenes estaban más de acuerdo con la *importancia de las obligaciones políticas* –sobre todo votar- en la implicación cívica que con los *derechos políticos*, que eran poco señalados –por ejemplo, unirse a un partido-. El autor planteaba dos posibles explicaciones que proponía como líneas de investigación futuras. Por una parte, aludía a la inherente introversión adolescente. Así, aunque comprendan la importancia de la participación política, tienen claro lo que están dispuestos a hacer o no en el futuro. Y por otra, hablaba de un posible desdén temprano por la política. También eran poco señaladas como futuras acciones a llevar a cabo por ellos las incluidas en la *importancia del voluntariado* y de la *participación en actividades de protesta* –por ejemplo, manifestaciones-, dos escalas que suponen extender el concepto de implicación cívica más allá de la esfera de lo político. Este dato, de acuerdo con Kennedy, supone el fracaso de las medidas llevadas a cabo en los últimos tiempos desde los gobiernos para fomentar la participación social de los jóvenes en su comunidad. De nuevo, sostenía dos posibles hipótesis para explicar la escasa

importancia que daban los jóvenes a este tipo de actividades: el egocentrismo adolescente por un lado, y la posible consideración de que los demás van a cuidar de ellos mejor que ellos mismos por otro. Por todo ello, se planteaba que desde las escuelas se debía trabajar para fortalecer las concepciones del alumnado acerca de su futura implicación cívica más allá de las acciones relacionadas con las obligaciones políticas.

Otros autores, partiendo de los estudios del IEA (Torney-Purta et al., 2001) han planteado la necesidad de ampliar el concepto de implicación cívica más allá del ejercicio del voto. Así, Haste (2004, 2005; Haste y Hogan, 2006) propone tres ámbitos en los que ejercer la participación cívica. El primero, *votar*, supondría una actividad anónima y de poco riesgo para la persona y se clasificaría como un comportamiento convencional en el marco de la democracia representativa. Es una actividad política explícita y generalmente se reconoce como una obligación cívica. El segundo, consistiría en hacer que se escuche tu voz, buscando la influencia propia en las decisiones que se toman. Implica tanto compromiso como sentido de eficacia personal. Por último, el tercer dominio de implicación sería ayudar en la comunidad, que es la base de la vida política ya que se relaciona directamente con la eficacia, es decir, que implica que las personas asuman responsabilidades, que se sientan capaces de hacer algo por mejorar. Ante la crítica de algunos autores que consideran que la ayuda en el ámbito local puede desviar a los jóvenes de otros problemas políticos más amplios, Haste y Hogan (2006) señalan que hacer algún voluntariado está en realidad aumentando la conciencia política, como han demostrado diversos estudios (Yates, 1999; Haste, 2004). Esta propuesta de tres dominios de implicación cívica nos permite, no sólo dar cuenta de la diversidad en la acción cívica, sino también construir un programa de educación ciudadana más completo y comprehensivo.

A partir de esta concepción de la acción cívica, Haste (2005) elaboró un cuestionario de preguntas cerradas para recoger la opinión y las experiencias de los jóvenes acerca de diversos aspectos relacionados con la ciudadanía. Entre otros temas se preguntaba por las acciones cívicas que habían llevado a cabo en los últimos años, por aquellas que consideraban probables llevar a cabo en el futuro, por su concepción de qué es ser un buen ciudadano o sobre aspectos que podían influir en su motivación para implicarse cívicamente (por ejemplo, aspectos afectivos como la sensibilidad). Los participantes fueron 1.136 jóvenes de entre 11 y 21 años de Inglaterra, Gales y Escocia. De los

resultados de este estudio se desprende que su definición de un buen ciudadano incluye un marco amplio donde se encuadran, tanto actividades cuasi-políticas relacionadas con asuntos específicos donde quieren que se oiga su voz, como implicación en la comunidad para ayudar a los más necesitados y apoyarles. En concreto, para ser un buen ciudadano, el 90% considera que hay que cumplir la ley siendo ésta la condición más señalada. Participar en actividades que benefician a la comunidad o que protejan al medio ambiente también son ampliamente señaladas (por el 73 y el 69% respectivamente) situándose por encima de votar en las elecciones (68%), coincidiendo con lo encontrado en el estudio del IEA (Torney-Purta et al., 2001). Otros comportamientos de un buen ciudadano tendrían que ver con: otras formas de participación convencional (firmar peticiones, etc.); supervisión activa, es decir, estar atento a los problemas sociales y políticos y tomar conciencia de ellos, por ejemplo, a través de los medios de comunicación (55%) o de charlas con la familia y amigos (55%); hacer que su voz sea escuchada a través, por ejemplo, de acciones de protesta ante leyes injustas (48%) ; conocer la historia de su país (45%); y, por último, unirse a organizaciones políticas (21%), que es el comportamiento menos señalado.

Haste (2004) sugiere que el concepto de ciudadanía aúna la perspectiva política y la moral, ya que buen ciudadano implica “ciudadano responsable”. El término de responsabilidad hace referencia a tres aspectos: en primer lugar, tiene que ver con las “obligaciones”, es decir, con la conformidad con las expectativas y las reglas sociales; en segundo lugar, implica “conexión”, es decir, lazos de afecto e interdependencia en las relaciones con la familia o con la comunidad en su conjunto; y por último, la responsabilidad tiene que ver con los “juicios de principios”, es decir, con la necesidad de actuar de acuerdo a tu juicio moral cuando se percibe un daño o una injusticia.

Otro conjunto de estudios se han aproximado al concepto de buen ciudadano desde metodologías más abstractas. Fuera de España, por ejemplo, destaca el estudio de Lister et al. (2003) al que hemos hecho referencia anteriormente, que permitió a sus autores deducir cinco modelos sobre qué entienden los jóvenes por ser un ciudadano. El primero sería entender la ciudadanía como un *estatus universal*, es decir, ciudadano se equipara con el concepto de persona y se es ciudadano por el mero hecho de pertenecer a un país o comunidad. Haría referencia también al sentimiento de pertenencia a la comunidad, ya sea desde un ámbito local o nacional. El segundo modelo supone

entender que es ciudadano aquel que tiene una *respetable independencia económica*, es decir, que tiene un empleo remunerado, que paga impuestos, que tiene una familia y una casa. El tercer modelo entiende la ciudadanía como una *participación social constructiva*, es decir, que denota una postura constructiva hacia la comunidad, ya sea de manera pasiva, al respetar la ley, o activa, al ayudar a otros. El cuarto modelo, defendido por pocos participantes, implica una referencia espontánea a los derechos y *responsabilidades* de los ciudadanos. El último modelo entiende la ciudadanía como el *derecho a tener voz*, a poder decir y ser escuchado. El modelo más defendido por los participantes en todas las edades es el estatus universal, aunque va disminuyendo ligeramente con la edad a la vez que aumentan los modelos de respetable independencia económica y de participación social constructiva, que suponen un mayor peso de los aspectos económicos y de responsabilidad cívica. Además, los participantes debían responder a si consideraban que había ciudadanos de primera y de segunda categoría. Consideraron que sí había clases, entendiendo que un ciudadano de primera clase es aquel educado, con una casa en propiedad, con un trabajo seguro, familia y coche, es decir, lo relacionaban con el modelo de respetable independencia económica y con el estatus socio-económico. Por el contrario, un ciudadano de segunda clase eran aquellas personas desempleadas y dependientes ya que no podían ejercer un papel de responsabilidad al no estar contribuyendo a la sociedad mediante el pago de impuestos. También diferenciaban entre lo que era un buen y un mal ciudadano. En este caso, se basaban en el modelo de participación constructiva para hacer la diferenciación. Así, un buen ciudadano sería aquel que tiene una actitud de cuidado hacia los otros, que participa de manera activa en la comunidad o el vecindario y que respeta la ley. Sin embargo, una persona egoísta, que no se preocupara por los otros, vaga o que no respetase a los demás cumpliría con los parámetros de lo que entienden por mal ciudadano. Las concepciones políticas de lo que supone ser un buen ciudadano, por ejemplo, relacionadas con votar, apenas eran señaladas.

En España, Morán y Merchán (2003) llevaron a cabo un estudio donde realizaron grupos de discusión y entrevistas con jóvenes de entre 16 y 22 años, estudiantes y no. Encontraron que la ciudadanía era entendida de manera general como un estatus universal, determinado por la pertenencia a una comunidad. Consideraban que se iba adquiriendo de manera paulatina a medida que nos integramos socialmente en el mundo adulto, lo cual hacemos todos irremediablemente de una manera u otra y, por tanto, no

otorgaba un papel decisivo a los jóvenes en la adquisición de la ciudadanía. Es decir, optaban por una concepción ontológica de la ciudadanía. Sin embargo, al definir qué entendían por un “ciudadano ideal” utilizaban una concepción más dinámica, se vislumbraba una concepción como sinónima de civismo, en la que predominaba la urbanidad, la buena educación y las buenas costumbres frente a una visión política del término. Así, entre los deberes ciudadanos raramente aparecía la dimensión participativa o de implicación, con excepción del voto. Sin embargo, era frecuente la referencia a un conjunto de estilos de vida, de costumbres y tradiciones como marco natural de la vida ciudadana y, sobre todo, esencia de la identidad nacional. Ser español exigiría, desde este punto de vista, asumir esos hábitos y estilos de vida. La tercera dimensión para la concepción de ciudadanía ideal era la idea de autonomía, así ciudadano era sinónimo de adulto, independiente económica y familiarmente. Además, la consecución de autonomía personal también se relacionaba con la adquisición de competencias y conocimientos para ser capaz de formarse una opinión fundamentada acerca de los asuntos relativos a la esfera de lo público y para interesarse por la implicación en la misma. Por último, la idea de ciudadanía descansaba en un principio de igualdad indiferenciada y creadora de homogeneidad. La gran mayoría se representaba el fin de su etapa juvenil- y por tanto el logro de la plena ciudadanía- como una situación caracterizada por un trabajo estable que les garantizase un buen nivel de vida, en pareja y con hijos. No existían pues modelos alternativos al de ciudadano-adulto-autónomo-tradicional.

Cuando en este estudio se les preguntaba por el papel que jugaba *ser ciudadano* en su identidad, los autores encontraron que para los jóvenes de 16 a 22 años suponía un elemento de identificación ambiguo que se sostenía sobre el reconocimiento de la inclusión en la comunidad y en la concepción de un proceso adaptativo al mundo adulto que, aunque plagado de dificultades, se entendía como natural e inevitable. Predomina una actitud de “cinismo tópico” en cuanto a la vinculación con los temas de interés colectivo. Los jóvenes parecían adoptar unos clichés de supuesto “pasotismo” en los que la autoexclusión de los asuntos y los espacios de la política no se expresaban como resultado de un rechazo crítico a su funcionamiento, sino como la postura que correspondía o que había sido asignada a su grupo de edad. La vida ciudadana aparecía, pues, como una responsabilidad propia de los adultos. Con la mayoría de edad (y el acceso al mundo laboral o a la universidad), los jóvenes comenzaban a verse a sí

mismos como miembros de colectivos con características definidas, y la razón principal parecía tener que ver con la aparición de un sentimiento de autonomía, tanto personal (económica o de elección de estudios) como social (mayoría de edad, que supone poder votar, obtener el carné de conducir, etc.).

En el estudio realizado por el INJUVE (2008) que ya hemos mencionado, los jóvenes (de 15 a 29 años) señalaron más la valoración moral de un buen ciudadano que la valoración de corte político. Así, cuando se pedía a los jóvenes que pensaran en un buen ciudadano valoraban en primer lugar su dimensión ética y moral (ayudar a quien vive peor que tú, ayudar a quien vive en otras partes del mundo y vive peor que tú, tratar de entender a gente con opiniones distintas a las tuyas). A continuación se valoraban cuestiones relacionadas con la honestidad personal y con el sentido de la responsabilidad individual (obedecer las leyes, no evadir impuestos, elegir artículos de consumo que no dañen el medio ambiente, estar dispuestos a servir en el ejército en caso de necesidad). Por último, consideraban las opciones de carácter más político (votar en elecciones, mantenerse informado de las acciones del Gobierno o participar en asociaciones). Dicha imagen se iba transformando en más política que ética a medida que aumenta el nivel educativo.

Fruto de la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (2006), en nuestro país se ha empezado a impartir en los últimos años la asignatura de Educación para la Ciudadanía (trataremos este aspecto con mayor profundidad en el capítulo siguiente). Una de las consecuencias de la implantación de esta asignatura ha sido el aumento de estudios relacionados con las concepciones de la ciudadanía de los estudiantes. Un ejemplo es el de Vidal (2010), cuyo objetivo era la validación de un cuestionario para analizar si las concepciones de los estudiantes de secundaria se acercan más a una visión tradicional o cosmopolita de la ciudadanía (Osler y Starkey, 2003, 2005). Para ello elaboró un cuestionario con tres opciones de respuesta (de más prosocial/cosmopolita a menos prosocial/tradicional) en el que los estudiantes debían valorar diversas dimensiones de la ciudadanía. Participaron más de 2.000 estudiantes de 2º y 4º de E.S.O., de Madrid, Extremadura y el País Vasco, con una media de edad de 14.8 años. Los resultados apuntan a que los alumnos y alumnas de 4º de E.S.O tienden a concepciones relacionadas con la ciudadanía cosmopolita (59.9%), mientras que los alumnos y alumnas de 2º de E.S.O señalan más una concepción tradicional de la ciudadanía

(56.1%). De la misma manera, las mujeres tienden hacia una concepción más cosmopolita mientras los hombres lo hacen hacia una concepción más tradicional de la ciudadanía. Y respecto a la titularidad del centro, el alumnado de los centros privados se muestran más favorables a una concepción cosmopolita que los estudiantes de los centros públicos de la muestra.

Otro trabajo fruto de la implantación de la asignatura de Educación para la ciudadanía es el de Lanza (2009), que entrevistó a 65 jóvenes cántabros de 2º y 4º de la ESO, la mitad de un centro público y la mitad procedentes de un centro concertado religioso, acerca de sus concepciones sobre qué es un ciudadano. Se encontraron tres formas de comprender la ciudadanía, con niveles crecientes de complejidad. En el primer nivel, ser ciudadano se equipara con ser habitante de un lugar. Es el nivel mayoritario entre los alumnos de 2º de ESO del centro público. En el segundo nivel se alude a una dimensión civil de la ciudadanía en la que se entiende que un ciudadano es una persona que convive con otras personas y, por tanto, debe cumplir con unas normas y deberes para no entorpecer la convivencia. Esta definición es la más habitual en el conjunto de los alumnos, y esto es debido a que es señalado por cerca de tres quintas partes de los estudiantes de 4º de ESO en ambos centros. Por último, el tercer nivel concibe al ciudadano en su dimensión política y jurídica, es decir, se considera la existencia de unos deberes y derechos, estipulados por ley, y garantizados institucionalmente. Este nivel, señalado por un tercio de la muestra total, es señalado como la primera opción por los estudiantes de 2º de ESO del centro concertado. Respecto a los derechos y deberes, todos los estudiantes reconocían que los ciudadanos tenían tanto derechos como deberes. Los derechos que más mencionaban eran de carácter económico, social y cultural (trabajo, vivienda, educación), seguidos de los civiles y políticos (libertad de expresión, voto). En cuanto a las obligaciones de los ciudadanos, las más señaladas son la asistencia al trabajo, el respeto a los demás y el cumplimiento de las leyes. Por último, cuando se les pedía que definiesen lo que a su juicio era un buen ciudadano las características más señaladas fueron el respeto hacia los demás, el cumplimiento de las leyes y normas y el cumplimiento de sus deberes.

Como se desprende de este apartado, la concepción que tienen los adolescentes acerca de qué es un buen ciudadano es compleja. Ya hemos señalado cómo la concepción de los jóvenes acerca de la ciudadanía está alejada de la faceta de lo político y debe hacerse

más comprehensiva para recoger la perspectiva de los adolescentes y los jóvenes como ciudadanos (Benedicto, 2008; Smith, Lister, Middleton y Cox, 2005). Por este motivo, Flanagan y Faison (2001) consideran oportuno diferenciar entre el término *político* –que se referiría específicamente a los asuntos del estado o el gobierno- y el término *cívico* –que implicaría todo lo relacionado con ser miembro de un país, por lo tanto sería más amplio que lo político. En el Cuadro 1.1 se resumen los rasgos generales de la ciudadanía juvenil.

Cuadro 1.1. Rasgos generales de la ciudadanía juvenil (tomado de Funes, 2006, p.78)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • confían en la democracia y están medianamente satisfechos con su funcionamiento; • desconfían de las instituciones convencionales y confían en las más innovadoras; • son realistas y pragmáticos con los partidos pero les generan mucha desconfianza; • su interés por la política es bajo y ha disminuido en los últimos años; • un alto porcentaje sostiene la eficacia del voto individual y la mayoría valora su competencia política personal; • la política les produce, mayoritariamente, desconfianza, indiferencia y aburrimiento; • su visión del “buen ciudadano” es de corte más ético que político; • el nivel educativo determina su grado de eficacia política interna, su interés por la política y su concepción política de la ciudadanía; • disminuyen quienes se auto-ubican en el centro político y aumentan, ligeramente, las posiciones más ideológicas; • las identidades fuertes, de pertenencias estables, dan paso a identidades difusas, de pertenencias flexibles y fragmentarias. |
|--|

1.3.4.3. Ámbitos de participación de los jóvenes

La participación de los adolescentes es una temática de gran relevancia social en la actualidad. Para que una democracia sobreviva tiene que contar con ciudadanos informados e implicados que tomen un papel activo en sus democracias (Sherrod y Lauckhardt, 2009). De hecho, hay autores como Putman (2000) que sostiene que la crisis actual tiene su base en los bajos niveles de implicación cívica, que se encuentra en las tasas más bajas de todos los tiempos, sobre todo entre los jóvenes. La imagen del joven pasivo y desinteresado de todo lo que ocurre en el ámbito político ha adquirido tal fuerza en el discurso social que se ha convertido en una especie de seña de identidad de la juventud contemporánea (Benedicto, 2008). Pero, ¿qué sabemos de la participación de nuestros jóvenes en la sociedad? ¿Desde dónde partimos? ¿Se ajustan nuestros adolescentes a la apatía política y civil citada?

El estudio llevado a cabo por Haste (2005) preguntaba a adolescentes británicos de 11 a 21 años por sus actividades participativas en los últimos dos años. Encontró que aunque el 25% no señalaba ninguna acción que mostrase implicación cívica reciente, un 75% de los jóvenes sí estaba relacionado con actividades de ayuda o voluntariado, con actividades que suponen que se escuche su voz (por ejemplo, firmar una petición o boicotear productos) y con otras actividades más convencionales. En cuanto a los comportamientos cívicos que esperaban tener en el futuro, se encontró que la intención de voto en las elecciones estaba asociada con estar implicado tanto en comportamientos de ayuda como en comportamientos de hacer oír la voz. Por tanto, parece que la implicación se manifiesta debido a un conjunto de motivos, valores y experiencias que suelen darse de manera simultánea: aquellos que son activos o pretenden serlo en el futuro suelen tender a tener experiencias positivas y de apoyo en su comunidad y en sus centros educativos que promocionan, y posibilitan, su implicación. Además, en este estudio se analizaba la influencia del género en los comportamientos cívicos. Encuentra que es más probable que las chicas realicen actividades de ayuda en su comunidad, y que tengan intención de hacerlo en el futuro. Además, también consideran más que los chicos que un buen ciudadano debe beneficiar a su comunidad con su comportamiento. En cuanto a la intención de voto no se encuentran diferencias por género. Respecto al 25% de participantes que no mostraban ninguna implicación cívica o política, encontramos mayoría de hombres que de mujeres.

De la misma manera, el estudio de EUYOPART (2004), al analizar la participación en el sistema democrático representativo, encuentra que votar se considera como una obligación, en algunos casos molesta, pero que tiene poca influencia real en la política, porque consideran que hay una polarización poco pronunciada entre los partidos políticos, porque no se recogen temas que les resulten de interés o porque no se puede evaluar a los políticos una vez celebradas las elecciones. Y esto es más destacado a nivel europeo que nacional, lo cual queda reflejado en una participación electoral marcadamente más baja a nivel europeo que nacional. La afiliación a partidos políticos también es baja y las razones que esgrimen son varias. En primer lugar, es que no han decidido cuál es su partido político de preferencia o rechazan tomar una decisión definitiva. En segundo lugar, consideran que ser miembro de un partido obstaculiza la comunicación con miembros de otros partidos porque la prioridad pasa de intentar

resolver los problemas a intentar ganar poder. La participación en actividades de las organizaciones juveniles y de voluntariado muestra incluso tasas menores de afiliación. Los actos individuales y espontáneos de expresión y comunicación política alcanzan tasas más altas entre los jóvenes que la participación continua en organizaciones políticas y en movimientos sociales. Aunque hay unanimidad entre los jóvenes en los que se refiere a la poca efectividad de las manifestaciones, de la recogida de firmas o de los referéndums, algunos utilizan este razonamiento como motivo para no participar mientras que otros no se ven desanimados, ya que lo consideran una cuestión de auto-expresión, auto-determinación y lealtad a las propias convicciones morales. No obstante, la grieta entre ciudadanía y políticos, a la luz de este estudio, tiene como consecuencia la desafección política de los jóvenes, que tiene efectos obvios sobre la participación (Spannring, 2008).

Estos resultados internacionales se mantienen en España. Morán y Benedicto (2003) encontraron una postura solidaria ambigua. Así, aunque apoyen planteamientos solidarios, muestran una baja implicación personal en la acción y cuando ésta se da, parece ligada a momentos circunstanciales y tener un carácter reactivo ligado a las campañas de movilización social y mediáticas. Son mayoría los que prefieren actuar de manera discontinua, espontánea, sin comprometerse con vínculos de pertenencia ni rutinas estables. Por ejemplo, el 34% dice haber participado en situaciones de emergencia o catástrofe. Se puede entender como una nueva forma de comprender y ejercer la acción pública. Se participa poco en asociaciones (sólo el 10% dice colaborar como voluntario en una organización), menos que electoralmente. Por ver las diferencias, el 70-80% de los adultos votan, frente al 50-60% de la juventud. Sin embargo, la participación en asociaciones se sitúa en torno al 30-40%, tanto en jóvenes como adultos, aunque con diferencias en el tipo de prácticas: los jóvenes hacen más trabajo voluntario y van a manifestaciones, mientras que los adultos hacen más donaciones. No obstante, un porcentaje considerable de jóvenes participan en asociaciones deportivas (20%), seguida de asociaciones estudiantiles (6,8%) y clubs sociales o recreativos (4,4%). Se encuentran distintos perfiles asociados al género. Así, los varones participan más en asociaciones dedicadas a “entretener y divertir”, mientras que las mujeres son mayoría en aquellas cuyo objetivo prioritario es “ayudar a los demás” y “educar y formar personas”.

Si nos detenemos a ver qué tipo de actividades políticas realizan nuestros jóvenes, encontramos los siguientes tipos de actividades de participación (INJUVE, 2008): votar en elecciones (43,3%), firmar una petición en una campaña (23,4%), participar en manifestaciones autorizadas (20,8%), participar en una huelga (18,5%), colaborar en alguna organización social (12,2%), llevar o mostrar insignias de alguna campaña (11,2%), participar en reuniones del consejo escolar o de un sindicato (11,2%), participar en elecciones sindicales o del consejo escolar (10,7%), comprar productos por motivos políticos (10,5%).

Así, aunque en ocasiones pueda parecer que la juventud española se encuentra desligada de la vida política, la comparación con la juventud europea nos presenta una realidad diferente. Es cierto que la juventud española confía menos en las prácticas políticas convencionales, pero no es que su perfil político sea más bajo, sino que presenta un carácter político menos convencional que la media europea. Sin embargo, presentan un perfil político no convencional más acusado. Así, en cuanto a la valoración que se hace del voto como un requisito para ser un buen ciudadano, sólo el 41% de los jóvenes lo consideran necesario, frente al 83% de países como Suecia (Muxel, 2008). Mientras que la participación no convencional, como la participación en manifestaciones, goza de más popularidad en España que en otros países de Europa. Una cuarta parte de los jóvenes entre 18 y 30 años dicen haber participado en una manifestación en la calle en los últimos doce meses, mientras que en los Países Bajos, por ejemplo, el porcentaje es prácticamente inexistente.

Resumiendo, al poner en común los estudios presentados se observa que las actitudes políticas juveniles no se rigen por un patrón único de rechazo y desinterés hacia la labor de las instituciones y de las autoridades y ni mucho menos puede hablarse de despolitización como un rasgo inequívoco de la juventud actual. Según los especialistas, estaríamos asistiendo a una disminución de la implicación política formal de la juventud que, sin embargo, se vería compensada por la expansión significativa de su presencia en otro tipo de actividades políticas no convencionales, pero más acordes con su forma de experimentar la vida colectiva, como los movimientos de protesta, la participación en actividades voluntarias, la utilización de internet como instrumento de activación política, etc. (Benedicto, 2008). Además, hay que tener en cuenta el contexto sociopolítico. Esta generación juvenil se ha socializado en una cultura política con unos

niveles de desafección institucional muy considerables y donde los comportamientos participativos no tienen incentivos suficientes para romper la tradición de pasividad y antipoliticismo heredada de la dictadura.

Según donde pongamos el énfasis, construiremos una visión u otra de la vida política de los jóvenes: se puede insistir en las evidencias de apatía y desinterés juvenil por la actividad política, corroborando así la tesis de la creciente despolitización de los jóvenes y los pronósticos pesimistas sobre su falta de compromiso colectivo; también es posible resaltar la semejanza de las posiciones escépticas de los jóvenes con las de los adultos, ofreciendo en ese caso una visión más normalizada de la juventud actual (Ferrer, 2006); o, por el contrario, se pueden subrayar los indicios de que los jóvenes viven la política y lo político de una forma diferente a la de los adultos, prestando atención a nuevos temas y utilizando nuevos instrumentos y canales para expresar sus intereses y preocupaciones (Benedicto y Luque, 2006). Benedicto (2008) propone que en vez de seguir discutiendo sobre si la juventud está desenganchada, si es escéptica o, por el contrario, es alternativa habría que empezar a pensar que la mayoría de los jóvenes son las tres cosas a la vez.

1.3.4.4. Factores mediadores en la implicación cívica

La participación de los jóvenes en la sociedad, tanto desde el ámbito de lo político como desde el ámbito de lo social, se ve influida por diversos factores que la pueden dificultar o facilitar (Hart, Atkins y Donelly, 2006; Santos Guerra, 2007; Spannring, 2008). De una forma coincidente con la teoría ecológica de Bronfrenbrenner (1979) respecto al desarrollo de las personas, consideramos que la participación de los jóvenes se ve afectada por las características de los diversos sistemas en los que el sujeto está inmerso. Algunos de estos factores tienen un carácter individual, *i.e.* se relacionan directamente con las peculiaridades de las personas como individuos, con sus propias características biológicas y psicológicas. Dentro de éstos destacan factores evolutivos como la edad o factores asociados a los conocimientos y actitudes de los jóvenes acerca de la democracia. Por ejemplo, es importante que las personas posean la información necesaria para ser protagonistas de las acciones que les interesan o en las que se sientan competentes y eficaces y, por tanto, perciban un espacio de acción individual desde el cual contribuir al proyecto común. Otros tienen un carácter más social, pudiendo formar

parte de los contextos más cercanos a los jóvenes, por ejemplo las experiencias vividas en la familia y la escuela (sería el microsistema). Asimismo, las relaciones entre los distintos contextos del microsistema, que constituirían el mesosistema, tienen un papel fundamental en la participación de los jóvenes en la sociedad. Destaca aquí la relación entre la familia y la escuela. También existen factores que se englobarían en el exosistema, es decir, donde la persona no está presente pero que le afecta profundamente. En este caso, destacaría por ejemplo la existencia de estructuras institucionales (por ejemplo, las organizaciones juveniles, los parlamentos juveniles y los consejos de la juventud) y de oportunidades de participación inherentes al sistema político. Dentro de éstas destacarían los factores situacionales, como los eventos que generan preocupación y acción pública (un ejemplo estaría en la respuesta de la población española, y de su juventud en particular, ante el vertido de petróleo en las costas gallegas en 2002). Por último, hay factores asociados al macrosistema, es decir, dependientes de la cultura y los valores de referencia de la sociedad en la que vive la persona, lo que hace que tomen relevancia temas como el calentamiento global, las enfermedades, etc.

Factores mediadores individuales.

Dentro de los factores individuales que pueden mediar la participación de los jóvenes, tanto para potenciarla como para evitarla, la motivación que los jóvenes pueden tener para implicarse cívicamente respondería al porqué del comportamiento ciudadano (Sherrod, Flanagan y Youniss, 2002). El hecho de que la participación se dé o no dependerá de la fuerza de los motivos que pueden evocar ese comportamiento y del conflicto de motivos que promueve una determinada situación (Batson, Ahmad y Tsang, 2002). Porque aunque para que la democracia sobreviva es necesaria la participación de las personas, es más probable que participen si perciben una recompensa personal por ello. El altruismo no puede ser la única base de la estabilidad política de la democracia. Algunos de estos beneficios personales en los jóvenes pueden tener que ver con la satisfacción de hacer algo bueno para ayudar a los otros; con los sentimientos de eficacia y el impacto que deriva de su implicación, es decir, sentirse responsables y con voz en los asuntos de su entorno; y con la contribución a los valores compartidos por un país, de forma que uno se sienta parte de él (Youniss, McClellan y Yates, 1997; Youniss y Yates, 2001). Estos tres motivos se relacionarían con los componentes de la

implicación ciudadana: preocupación por otros, compromiso o cercanía con el grupo y ciudadanía activa (Sherrod et al., 2002; Sherrod y Lauckhardt, 2009). Otra propuesta es la de Batson et al. (2002) que consideran cuatro tipos de motivos para explicar la implicación en la comunidad. En primer lugar, puede haber una motivación egoísta, cuyo objetivo sea aumentar el propio bienestar; en segundo lugar, puede darse una motivación altruista que persiga el bienestar de otra u otras personas; en tercer lugar, podría darse una motivación colectiva cuyo objetivo fuese incrementar el bienestar del grupo; y por último una motivación por los principios, en el que se persigue mantener los propios principios morales.

Lawson (2001) decidió comparar tres escuelas de Inglaterra respecto a la importancia que le daban a la participación del alumnado en actividades del centro y comunitarios que buscasen el beneficio del grupo. Al entrevistar al alumnado y al profesorado, encontró que la participación del alumnado en este tipo de actividades era beneficiosa para el desarrollo de diversas habilidades personales, tales como, la capacidad de trabajo en grupo o las habilidades para argumentar. Sin embargo, encontró que los efectos de esta participación en el desarrollo de ciudadanos activos socialmente estaban mediados por los motivos que habían llevado a esa participación del alumnado. Así, cuando lo que se buscaba eran mejoras en el expediente, por ejemplo, no había mucho impacto en cuanto a la consecución de ciudadanos activos. Por el contrario, el alumnado que participaba movido por gustos personales se mostraba más dispuesto a seguir trabajando en algún voluntariado de su comunidad. El primer tipo de alumnado era más frecuente en la escuela más preocupada por conseguir buenos resultados en los exámenes oficiales.

La forma de valorar los distintos comportamientos cívicos por parte de los adolescentes también va a determinar la importancia que les atribuyan a los mismos. Metzger y Smetana (2009) examinaron si los adolescentes tardíos tenían concepciones distintas respecto a la obligatoriedad, la importancia y el respeto que merecían distintas actividades cívicas y comunitarias cuando las analizaban en términos de dominios de conocimiento (moral, convencional o juicios personales). Estudiando una muestra étnica diversa y de clase media-baja, encontraron que los adolescentes valoraban la implicación en actividades políticas estándar (como votar, unirse a un partido político o mantenerse al día de lo que pasa en el mundo) usando justificaciones convencionales

(por ejemplo, alegando que es importante seguir las costumbres y hacer lo que se espera de uno para que las cosas vayan bien), y las consideraban más obligatorias que otras actividades. Por el contrario, las actividades relacionadas con los servicios a la comunidad (por ejemplo, recoger fondos para las víctimas de una catástrofe natural) se justificaban con argumentos morales y por ello se veían como más merecedoras de respeto que otros asuntos relativamente obligatorios. Otras actividades políticas como protestar por una ley o boicotear los productos de una compañía se consideran menos obligatorias, menos merecedoras de respeto y menos importantes que las actividades políticas estándar o las comunitarias. Aún así, eran mejor valoradas en todos los aspectos que la implicación en actividades comunitarias sociales, como unirse a un equipo o asistir a eventos sociales o bailes, por ejemplo, que eran juzgadas como aspectos personales. Además, aquellos que están implicados en actividades de voluntariado valoran los servicios a la comunidad como más obligatorio y merecedor de respeto que los que no participan en ninguna actividad de este tipo. Implicarse en actividades políticas, por su parte, se asocia con una visión de la implicación tanto en actividades políticas estándar como en movimientos sociales como más obligatorias y merecedoras de respeto. Por tanto, las creencias cívicas de los adolescentes parecen estar asociadas con su implicación cívica, aunque no sabemos la dirección de esta relación.

Ya habíamos visto la influencia de la experiencia en las concepciones de los adolescentes acerca del conocimiento social (Seguro, 2010). Otro tipo de experiencia deriva de las prácticas educativas que se viven y que juegan un papel importante en el proceso de educación cívica. La percepción de un clima abierto para la discusión en la clase es un predictor positivo, tanto del conocimiento cívico, como de la probabilidad de voto en el futuro en tres cuartos de los países. Participar en el consejo escolar se relaciona con el conocimiento cívico en alrededor de un tercio de los países. Pero además, la relación es bidireccional. En este sentido, nos encontramos también con estudios que señalan lazos entre la participación en actividades con un componente cívico durante la secundaria y la implicación posterior en la comunidad (Verba, Scholzman y Brady, 1995; Youniss et al., 1997; Hart, Atkins y Ford, 1998). El efecto de la participación en servicios a la comunidad en la implicación cívica ha demostrado ser mayor cuando el tipo de servicio elegido para participar supone el contacto directo con gente en situación de necesidad (por ejemplo, ser monitor de un campamento de

niños sin recursos, o colaborar en un comedor social), que en otro tipo de servicios donde no hay interacción directa con las personas que lo necesitan o cuando no hay necesidad (por ejemplo, participar en una organización medioambiental o recaudar fondos para alguna organización) (Youniss y Yates, 1997; McLellan y Youniss, 2003). De esta manera, por ejemplo, es más probable que los estudiantes que participaron en este tipo de voluntariado de corte social continúen con su implicación cuando ésta no es obligada desde los centros educativos. Además, la implicación cívica y la identidad moral parecen verse fortalecidas cuando las actividades de voluntariado propuestas por los centros se encuentran insertas en sus proyectos curriculares y, además, se reservan tiempos y espacios de reflexión conjunta sobre el significado que estas actividades tienen en los estudiantes (McLellan y Youniss, 2003).

La identidad personal también juega un papel mediador en la implicación de los jóvenes en la comunidad, como ya señalamos al hablar de la influencia de la identidad moral en el comportamiento moral (Blasi 1993, 1995, 2004; Hoffman, 2000). El estudio de Haste (2005) reveló que los jóvenes que no habían tenido ningún comportamiento de implicación cívica en su comunidad en los dos últimos años, era más probable que valorasen ser respetados, alcanzar la fama o llegar a ser ricos, mientras que valoraban menos que sus compañeros el ser capaces de ayudar a otros, el tener buenas relaciones personales o aprovechar al máximo su talento. Este estudio también puso de manifiesto el papel motivador de la sensibilidad personal por los asuntos públicos, sobre todo en las chicas. Así, estar preocupado por la situación actual hace más probable que las personas se impliquen y sean activas, sobre todo en actividades de ayuda y voluntariado. También la confianza en el gobierno favorece la participación, pero cuando se asocia con niveles elevados de preocupación por la situación actual. Haste (2004) también resalta la importancia que tiene en el comportamiento, tanto en el presente como en el futuro de los jóvenes, su sentido de agencia o eficacia, es decir, el sentimiento de que hay algo que se puede hacer por parte de la persona y que eso que se hace tiene alguna repercusión. Este sentimiento también se ve reforzado cuando los adultos perciben a los jóvenes como personas que pueden contribuir a la comunidad y les apoyan para ello (Camino y Zeldin, 2002)

Por otra parte, también se ha encontrado que la formación y el nivel de estudios juegan un importante papel en la implicación política, tanto en actividades convencionales

como no convencionales. A más formación, más identificación con lo más lejano (el mundo) y a menos formación más identificación con lo más cercano (tu ciudad, tu pueblo). El nivel de estudios es determinante de primer orden, también en la realización y frecuencia de las actividades políticas, tanto en el voto como en las denominadas no convencionales y, entre estas últimas, fundamentalmente en participar en manifestaciones; firmar una petición, colaborar con una organización; consumir (o no) por razones sociales o políticas; y contactar con representantes políticos (Torney-Purta et al., 2001). Además, en todos los países el conocimiento cívico a los 14 años es un predictor positivo de su deseo de votar como adultos (Torney-Purta, Oppenheim y Farnen, 1975).

Factores mediadores del microsistema y del mesosistema.

Dentro de los entornos en los que el adolescente participa directamente y que contribuyen a su formación como ciudadano la escuela juega un papel principal. No obstante, abordaremos este contexto en el segundo capítulo y en este apartado nos limitaremos a señalar algunas de las características del entorno familiar que han resultado tener una mayor influencia en la implicación cívica de los jóvenes, en concreto, crecer en un entorno familiar politizado.

La actividad y las actitudes políticas de los adolescentes tienen que ver con la interiorización de lo que ven y lo que viven en su entorno (INJUVE, 2008; Sherrod y Lauckhard, 2009). La relación de los jóvenes con la política se construye a través de una tensión identitaria entre herencia y experimentación (Muxel, 2008). Crecer en un ambiente donde hay frecuentes conversaciones políticas y la presencia de personas muy cercanas que participan social o políticamente, ejerce una gran influencia. Entre las personas jóvenes que recuerdan conversaciones políticas frecuentes en su infancia el porcentaje de quienes muestran interés por la política es casi cuatro veces más alto que la media (63% frente a 18%); y tienen un mayor sentido de eficacia interna y de competencia individual, con unas diferencias con la media de once puntos en cuanto a la valoración de su capacidad para comprender los asuntos políticos, y ocho en lo relativo a su confianza en poder influir a través del voto. La encuesta EUYOUNG (2004) arroja resultados congruentes con los anteriores. Encuentra que los jóvenes que han crecido en un contexto familiar politizado, muestran más interés por la política (el 80%

frente al 14% en los jóvenes cuyos padres muestran un bajo nivel de politización), se encuentran más próximos a algún partido (29% vs 7%), su opinión acerca de la eficacia de la acción política es más favorable (40% vs 16%) y se encuentran más confiados en relación a las instituciones políticas (21% vs 9%). Pero no sólo se ven cambios actitudinales, también se observan diferencias en sus comportamientos. Así, el 83% de los jóvenes cuyos padres están politizados ejerce su derecho al voto, frente al 37% de los jóvenes cuyos padres tienen un nivel menor de politización. Este efecto se verifica también en la participación no convencional, por ejemplo, en la asistencia a manifestaciones (36% vs 7%). En resumen, los hijos se parecen políticamente a sus padres, por lo que jóvenes activos suelen tener padres activos (Flanagan y Tucker, 1999). En realidad, no se trata de una conclusión sorprendente. Sabemos que el desarrollo intelectual se ve influido por las experiencias sociales y culturales de las personas y, por tanto, también se verá afectado por las prácticas de la familia y de la escuela (Moreno y del Barrio, 2000).

Los estudios centrados en actividades de voluntariado o servicios a la comunidad, que suponen como hemos visto conductas prosociales intencionadas, también se ven influidas por el entorno familiar. Por una parte, relacionado con los recursos socio-económicos de la familia, ya que las probabilidades de ser voluntario aumentan en familias acomodadas. Por otra parte, en relación a las prácticas parentales. Hay estudios que ponen de manifiesto las consecuencias negativas a largo plazo que tiene el castigo físico (Gámez-Guadix, 2010), pero además, el castigo físico dificulta el desarrollo prosocial. Por el contrario, prácticas parentales inductivas (por ejemplo, explicar las razones de las normas o escuchar el punto de vista de los hijos) estimulan las respuestas prosociales en los hijos (Eisenberg y Fabes, 1998; Krevan y Gibbs, 1996). Además, los estilos parentales democráticos también parecen fomentar el desarrollo de identidades morales que lleven a la participación (Hardy y Carlo, 2005). Y por último, los padres también actúan como modelos prosociales por lo que es más fácil que los hijos participen en servicios a la comunidad si los padres son voluntarios (Nolin, Chaney y Chapman, 1997).

Factores mediadores del exosistema y macrosistema.

A. Oportunidades y estructuras de participación.

Un elemento relacionado con la participación juvenil es la existencia de canales reconocidos de participación. Un vecindario con recursos (clubs, equipos, etc.) hace más probable, por ejemplo, que los jóvenes lleven a cabo algún tipo de servicio a la comunidad (Atkins y Hart, 2003). Los jóvenes cuentan principalmente con asociaciones juveniles desde las que llevar a cabo su participación. Algunas de estas tienen un carácter informal, mientras que otras tienen un claro reconocimiento por parte de las instituciones, como puede ser el Consejo de la Juventud. Lo que tienen en común unas y otras, no obstante, es que se basan en la participación. *“Es la apuesta mínima de carácter político y metodológico, que unifica a todas las entidades juveniles. Sin esta apuesta por la participación, las organizaciones perderían su razón de existencia. Por utilitaria que pueda parecer una organización o asociación, quien se asocia lo hace para participar en la vida política de su comunidad o en las actividades que la organización realiza”* (Consejo de la Juventud de España, 2005).

¿Cómo se organizan las asociaciones juveniles desde el nivel local hasta el global? Escribano (2008) nos hace un clarificador recorrido por este entramado asociativo. Las asociaciones juveniles de un municipio pueden configurar un Consejo Local de la Juventud. El objetivo de los Consejos es ofrecer un cauce de libre adhesión para propiciar la participación, representación y consulta a los y las jóvenes en el desarrollo político, económico, social y cultural de dicha localidad. Varios Consejos Locales de Juventud pueden conformar los Consejos Autonómicos o regionales de Juventud, que a su vez se unen creando los Consejos Nacionales de Juventud. En nuestro caso, el Consejo de Juventud de España se creó en 1983, constituyéndose como la estructura de coordinación, interlocución y diálogo entre las organizaciones juveniles y entre éstas y los poderes públicos del Estado. Varias organizaciones juveniles internacionales, así como los Consejos de la Juventud de ámbito nacional, pueden conformar Plataformas regionales de asociaciones juveniles, por ejemplo, el Foro Europeo de la Juventud. A pesar de esta actividad organizativa intensa, la mayoría de la ciudadanía desconoce la labor de estas asociaciones y, por el contrario, se mantiene la creencia de una juventud pasiva.

No obstante, a pesar de la existencia de estas estructuras donde los jóvenes podrían participar, los estudios hechos al respecto muestran que, aunque haya juventud muy implicada y activa, la participación de los jóvenes en actividades políticas convencionales y no convencionales, no muestra tasas demasiado elevadas. De hecho, preocupados por la poca participación de los jóvenes en el desarrollo de su comunidad, desde las administraciones se están llevando a cabo iniciativas diversas para potenciar la participación de los jóvenes en la sociedad. Un ejemplo desarrollado por la Diputación Provincial de Sevilla, es el Parlamento Joven. Se trata de una estructura que *“permite incorporar las perspectiva juvenil en las políticas locales y un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, planteando los problemas que afectan y propuestas de mejora que ayuden a resolverlos”* (Argos, 2006, p.185). Su filosofía, por tanto, sería equivalente a la de las juntas de delegados de los Institutos de Educación Secundaria (Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, sobre el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria). El Parlamento Joven se trata de un proyecto vinculado a los IES, dirigido a escolares entre doce y dieciséis años, que pretenden educar a los niños y adolescentes en los valores democráticos donde el valor de la comunicación, la equidad desde la igualdad de género y el respeto a las diferencias son referentes ideológicos para el desarrollo de un proceso participativo. La evaluación de la participación en esta experiencia ha mostrado mejoras directas en los alumnos implicados (mayor conocimiento del funcionamiento de los ayuntamientos y preocupación por la vida política municipal o adquisición de destrezas y habilidades sociales para la vida en la comunidad) y en los centros educativos (se dan herramientas para trabajar la educación de los valores democráticos, se mejora el conocimiento de la realidad social de los municipios, etc.).

No queremos terminar este apartado sin reseñar brevemente el papel que las nuevas tecnologías están empezando a desempeñar en relación al fomento de la participación juvenil y la formación como ciudadanos de la juventud. El informe de juventud del INJUVE (2008) señala que el 58% de los jóvenes consideran que internet facilitaría el ejercicio del voto, y el 61% que puede mejorar las posibilidades de participación de la gente y que puede permitir que los ciudadanos hagan llegar a los responsables políticos sus decisiones. El 76% considera que internet supone una buena posibilidad para conectar con personas que comparten intereses comunes. Esta última opción tiene gran

importancia de cara a la formación, activación y dinamización política, ya que abre grandes posibilidades para la gestación de una ciudadanía formada y cualificada para la acción política.

B. Condiciones sociales y laborales

Dentro de los factores que pueden alterar negativamente las tasas de participación de los jóvenes se podrían señalar las condiciones sociales y laborales (precariedad laboral, independencia más tardía, etc.). Los estudios demuestran que estos factores se relacionan con una demora en la entrada de los jóvenes a la vida adulta y tienen consecuencias en las actitudes y comportamientos políticos, donde se observa una demora en el inicio de la participación electoral de los jóvenes (Muxel, 2008). En el caso de España, por ejemplo, la participación de los jóvenes en las últimas elecciones legislativas fue menor a la del resto del electorado (45% frente al 72% del conjunto del electorado).

CAPÍTULO 2.

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

En el capítulo anterior presentamos la participación como un derecho de la infancia y la adolescencia y la analizamos como un contenido de estudio dentro del campo del conocimiento social. En este capítulo pasaremos a ver su relación más directa con el entorno escolar. Así, justificaremos la participación del alumnado en los centros desde los objetivos que propone la legislación educativa vigente y desde los modelos de escuela democrática e inclusiva que se defienden actualmente. Y, por otro lado, indagaremos en la repercusión que la participación del alumnado tiene en el clima de las escuelas y en la convivencia en las mismas.

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y LEGAL DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

En España, los niños y adolescentes deben permanecer de manera obligatoria en el sistema educativo desde los 6 a los 16 años, aunque en la práctica los márgenes suelen ser mucho más amplios. ¿Qué se pretende que aprendan los niños y adolescentes en estos años? ¿Cuál es el objetivo de la escuela? Si la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias y el resto de la sociedad) no comparte el objetivo a conseguir será más difícil que se trabaje de forma coordinada para lograrlo (Luengo y Guarro, 2003; Martínez Cerón, 2003; Tedesco, 2010).

Para responder a esta pregunta podemos atender a la aportación de los teóricos y de la legislación educativa vigente. Diversos expertos en educación, tanto nacionales como extranjeros, se han interesado por el objetivo de la educación. Las conclusiones a las que llegan son comunes: abogan por una escuela que promueva el desarrollo integral de las personas y les capacite para vivir en democracia. Para ello, resaltan la importancia de trabajar valores y actitudes como la tolerancia, el respeto, la igualdad, la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad y la participación, que es nuestro tema de estudio (Bolívar, 1999; Delval, 1990, 2006; Escudero y Flecha, 2005; Fernández Enguita, 1990; López, 2008; Martín y Puig, 2007; Print, Ornstrom y Nielsen, 2002; Puig y Martín,

1998; Santos Guerra, 2003b, 2007; Torney-Purta, 2002a, 2002b; Tuts y Martínez, 2006).

En esta misma línea se encuentra el informe “La educación encierra un tesoro” – conocido como Informe Delors -, elaborado por la UNESCO (1996), en el que se señala que la educación del siglo XXI debe basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas. En concreto, considera que “*la finalidad principal de la educación debe ser el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social*” (p. 56), lo cual supone formar a ciudadanos conscientes de los problemas colectivos y deseosos de participar en la vida democrática, entendidas ambas en la dimensión ético-cívica expuesta en el capítulo anterior.

El Informe Delors ha tenido repercusión en la legislación educativa de la mayoría de los países europeos, incluido España. Un análisis del articulado de las leyes en vigor en nuestro país (La Constitución, puesto que la educación es un derecho fundamental; la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del derecho a la educación (LODE); y la actual ley de educación, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOE) y la legislación que la desarrolla como el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria) nos permite resumir el objetivo de la educación obligatoria como la formación de **ciudadanos** capaces de **convivir** de acuerdo a los principios democráticos, lo cual implica **participar** activamente en las distintas facetas de la sociedad (véase el Cuadro 2.1). Para Delval (2006) este reto de formar a futuros ciudadanos responsables es la tercera gran revolución a la que se enfrenta la educación formal –la primera fue la creación de las instituciones escolares y la segunda la extensión de la educación para todos.

Cuadro 2.1. Objetivos educativos en la legislación vigente

“La educación tendrá por objeto el desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Artículo 27, Constitución Española)

Los fines de la actividad educativa serán, entre otros, *“b) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” y “f) la preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (Título preliminar, Artículo segundo, LOE)*

“La educación es el medio más adecuado para garantizar la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica” (Preámbulo, LOE)

Entre sus principios, la LOE señala *“j) la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno y el funcionamiento de los centros docentes” (Artículo 1, LOE)*

Y entre los fines de la educación señala la *“k) preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural” (Artículo 2, LOE)*

Y entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria establece *“a) asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación, la solidaridad entre las personas y grupos y ejercitarse en el diálogo afianzando los Derechos Humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” y “g) desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Artículo 3, RD 1631/2006 de 29 de diciembre)*

En resumen, la participación de los estudiantes es un objetivo del sistema educativo actual y un requisito para el desarrollo integral de las personas. Además, en la actualidad estos objetivos nos remiten necesariamente al concepto de competencias.

2.1.1. Las competencias básicas: una apuesta por la participación del alumnado

En la misma línea que la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo) definía sus objetivos en término de capacidades, la LOE, siguiendo la tendencia internacional, introduce el término de competencia para dar respuesta al qué se debe enseñar y aprender en los centros educativos. Por competencia se entiende *“el conjunto de aprendizajes considerados imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación saberes adquiridos” (RD 1631/2006 de 29 de diciembre)*. Es decir, la formación de ningún estudiante será adecuada si sólo se da peso a la instrucción y a la adquisición de información. Es

necesario que los alumnos y alumnas aprendan a usar esa información de forma práctica. Así, Ortega, del Rey, Córdoba y Romera (2008) definen competencia como *“la manera en que las personas utilizamos todos los recursos de los que disponemos (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto”* (p.127). Y dentro de ellas, las competencias básicas serían *“aquellas habilidades y dominios actitudinales y cognitivos que capacitan a la persona para adaptarse al mundo social y seguir aprendiendo* (p.127). Es decir, *“todas aquellas que todos los estudiantes deben adquirir, dirigidas a procurar que cada uno de ellos pueda integrarse en el mundo identificado con su propia personalidad, seguro de sí mismo, prudente y respetuoso con los demás, y con capacidad para manejar sus propios instrumentos cognitivos y emocionales”* (p.21). Por tanto, alcanzar las competencias básicas supone estar preparado para ser ciudadanos responsables en una sociedad democrática.

Se han definido ocho competencias básicas (RD 1631/2006 de 29 de diciembre), entre las que destaca, por su relación con este estudio, la competencia social y ciudadana. En ella se englobarían todos los aprendizajes dirigidos a *“comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar (...) el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía”* (RD 1631/2006 de 29 de diciembre).

Pero ¿cómo se puede trabajar desde los centros para conseguir el desarrollo de estas competencias en el alumnado? Desde la aprobación de la LOE, han sido numerosas las publicaciones que han abordado el trabajo de las competencias básicas, favoreciendo la reflexión de la comunidad educativa y sirviendo como guía de trabajo para los docentes (Bolívar 2008a; Escamilla, 2008; Gimeno Sacristán et al, 2008; López, Iriarte y González, 2008; Marina y Bernabeu, 2007; Zabala y Arnau, 2007). No obstante, todos los autores parecen estar de acuerdo al señalar que todas las asignaturas deben contribuir al desarrollo de todas las competencias, si bien, por la naturaleza de los

contenidos tratados, hay materias cuya contribución sea mayor a una competencia concreta. Así, la materia de Educación para la Ciudadanía tendrá una aportación fundamental a la adquisición de la competencia social y ciudadana –como puede verse en el Anexo II del RD 1631/2006 de 29 de diciembre-. Pero además señalan que las competencias no sólo se consiguen a través de las distintas áreas curriculares. La forma en la que se organicen y estructuren los centros, así como las actividades de todo tipo que se lleven a cabo en ellos, tendrán una gran influencia en el desarrollo de las competencias por parte del alumnado. Retomaremos este tema cuando hablemos de la participación del alumnado y de su relación con la educación para la ciudadanía.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DESDE DISTINTOS MODELOS DE ESCUELA

La filosofía en la que se asienta el modelo de escuela que se promueve en el mundo occidental responde a la finalidad de educar a los niños y a los jóvenes para ser capaces de vivir como ciudadanos responsables y comprometidos, lo cual requiere de su participación. Así, tanto los que abogan por una escuela democrática como los que defienden una escuela inclusiva, como los que defienden dar voz al alumnado, están en realidad resaltando la relevancia que deben jugar los estudiantes en el proceso educativo. Presentaremos a continuación las características esenciales de estos modelos de escuela.

2.2.1. El modelo de escuela democrática: participar para aprender a participar

El concepto de escuela democrática no resulta novedoso. Dewey (1946) ya argumentaba que la democracia constituía el compromiso participativo en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana; y que la cuestión principal era vivir en el presente situaciones de vida democrática lo cual, en el caso de los alumnos, implicaba vivir la democracia en el centro educativo participando en él. Una escuela democrática debe incluir la voz de las familias, de los docentes, de los miembros de la comunidad y, por supuesto, de los estudiantes. Cuando se coarta la aportación del alumnado se está silenciando la diversidad que caracteriza a una sociedad democrática (Apple y Beane, 1995). Sin embargo, dar voz al alumnado e implicarles en los asuntos del centro y del

aula sostiene los principios y valores de una sociedad democrática. Enseñar democracia puede significar muchas cosas, aunque siempre pasa por la participación del alumnado:

*“To teach for democracy can mean many things. It can mean teaching students a fuller, more complicated history; it can mean being more inclusive, making certain silenced voices are included in the telling; it can mean building a democratic environment for learning; it can mean teaching children, even the youngest among them, to question what they are learning”*¹ (Nieto 2003, p.100).

La participación democrática es uno de los horizontes hacia los que guiar la educación puesto que *“la institución escolar es el terreno donde se planta el árbol de la participación”* (Santos Guerra, 2003a, p.16). La escuela se ha considerado como uno de los sitios más adecuados para enseñar los valores, las habilidades y los conocimientos democráticos (Hartry y Porter, 2004; Print, 2007). Pero si se intenta enseñar la democracia y la ciudadanía sólo desde el punto de vista teórico lo más probable es que fracasemos en nuestro objetivo (Apple y Bean, 1997). Por el contrario, escuelas donde existe un modelo democrático en sus prácticas son las más eficaces en la promoción del conocimiento y la implicación cívica, como se puso de manifiesto en el estudio llevado a cabo por el IEA en 28 países y con un total de 90.000 estudiantes de 14 años (Torney-Purta et al, 2001). En las conclusiones de este estudio se señala que las escuelas logran los mejores resultados en su objetivo de potenciar la implicación cívica de los jóvenes cuando enseñan los contenidos y habilidades cívicas de una manera rigurosa, cuando se cuidan de tener un clima de clase abierto a la discusión, cuando enfatizan la importancia del proceso electoral y cuando animan a los estudiantes a participar en el cultura escolar, por ejemplo, a través de los consejos escolares (Torney-Purta, 2002a).

En una línea congruente, John y Osborn (1992) llevaron a cabo un estudio para ver el impacto de un modelo de escuela democrática en las actitudes cívicas de los estudiantes. Para ello, compararon las actitudes de dos aulas de estudiantes de 15 años en dos escuelas, una a la que denominaron democrática y otra tradicional en base a la

¹ “Enseñar democracia puede significar muchas cosas. Puede significar enseñar a los alumnos una visión más completa y compleja de la historia; puede significar ser más inclusivo, haciendo que ciertas voces silenciadas sean incluidas en el discurso; puede significar construir un ambiente democrático para aprender; puede significar enseñar a los niños, incluso a los más jóvenes, a cuestionarse lo que están aprendiendo”

participación que otorgaban a los estudiantes. Ambos grupos rellenaron un cuestionario con respuestas tipo Likert, acerca de los siguientes aspectos: actitudes hacia la democracia, autoridad y poder, tolerancia en términos de derechos y libertades, concepciones acerca de qué es un buen ciudadano, su participación en procesos políticos y sus percepciones acerca de una clase democrática. Se encontraron diferencias en las concepciones de ambos grupos de estudiantes. Así, los de la escuela democrática solían tener actitudes más favorables hacia los distintos grupos de la sociedad (por ejemplo, inmigrantes). Además, clases participativas, donde se promovía el respeto mutuo y el diálogo parecían tener impacto también en las actitudes cívicas de los jóvenes, aunque sólo de una manera marginal. Por ello, los autores señalan la necesidad de analizar la influencia de otros contextos (familias, iguales, medios de comunicación) y recomiendan conocer como los estudiantes perciben sus escuelas y si son conscientes de la cultura escolar de las mismas.

Experimentar la democracia en la escuela es, por tanto, fundamental porque es más probable que los adolescentes se impliquen y voten en el futuro cuando han tenido la oportunidad de experimentar un proceso electoral, como votante o como candidato, o cuando han participado en actividades instrumentales como el periódico escolar, debates o recogida de fondos (Print, 2007). Así, y en la misma línea expuesta en el desarrollo de las competencias básicas, es necesario potenciar el currículum informal que, según Print, estaría constituido por dos tipos de actividades. Las actividades instrumentales, que desarrollan la implicación cívica y son las que mejor predicen la implicación política adulta (por ejemplo, el periódico, debates, elecciones escolares, recogida de fondos o clubs políticos). Y las actividades expresivas, como deportes, bandas o clubs sociales aunque contribuyen menos a la implicación cívica, ya que su objetivo no siempre es el bienestar común, están en el mismo continuo.

El estudio llevado a cabo en Reino Unido (Haste, 2005) con adolescentes y jóvenes entre 11 y 21 años, encontró que la inactividad cívica se asociaba con la ausencia de un clima escolar que promoviese la cooperación, la confianza y el pensamiento individual. Así, los estudiantes parecían tener más confianza en el sistema político y mayores deseos de participar en su comunidad, tanto en el presente como en el futuro, cuando en sus escuelas sobre todo se implicaba a los estudiantes en la elaboración de las políticas y

normativa del centro, cuando se les hacía partícipes de la organización del trabajo de clase y cuando se les animaba a expresar su opinión. La comunidad también influía en esta inactividad cuando carecía de lazos cercanos entre las personas o de oportunidades para implicarse a través de actividades colaborativas. Por el contrario, los datos sugerían que una comunidad que proporcionase apoyo y oportunidades para llevar a cabo actividades para el beneficio de la comunidad, generaba confianza, en uno mismo y en el sistema, y motivación para implicarse.

Además, entre las conclusiones de este estudio, se señala que las prácticas educativas juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que se mueven en una participación democrática, favorecen un clima de discusión en la clase e invitan a los alumnos a tomar parte en dar forma a la vida escolar, son eficaces en promover tanto el conocimiento cívico como la implicación cívica. Sin embargo, muchos alumnos no perciben un clima de participación en sus clases o estas oportunidades en sus centros.

Aprender a ser ciudadanos en una democracia requiere enlazar el desarrollo personal con los beneficios comunitarios (Bolívar, 1999; Gimeno Sacristán, 2003; Lawson, 2001; Print, Ornstrom y Nielsen, 2002; Print, 2007). Para ello, se recomienda hacer de la escuela un *modelo de práctica democrática*, donde los niños y niñas se enfrenten a problemas concretos que les hagan aprender cuáles son sus derechos y deberes, y donde aprendan a conciliar sus derechos individuales con la práctica de los deberes y de la responsabilidad con la comunidad. Esta preocupación por el avance colectivo debe estar basada en una capacidad de juicio maduro y crítico para determinar por sí mismos lo que deben hacer en las distintas circunstancias de la vida, que es en definitiva lo que se entiende por aprender a ser. Para conseguir jóvenes que comprendan, acepten y actúen con responsabilidad hacia los demás es necesario darles oportunidades de participar en los centros. Crick (2007) señala que “*Only when we work together to defend the rights of others are we acting as citizens*”² (p. 247).

² “*sólo cuando trabajamos juntos para defender los derechos de otros estamos actuando como ciudadanos*”

Existen experiencias bien documentadas, sobre todo en el contexto americano, centradas en los principios de dar poder a los estudiantes, tener un discurso abierto, promover el pensamiento crítico y desarrollar comunidades morales tanto en las clases como en las escuelas. Entre ellas destacan programas que suponen la implicación de toda la comunidad educativa como el *Just Community Schools* (Power, Higgins y Kohlberg, 1989) o la triple R (Covell, Howe y McNeil, 2008). La primera, la *Just Community Schools* o Comunidad Justa, es una de las experiencias pioneras en el campo. Fundamentada en la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral, pretende conseguir una comunidad justa y democrática y así contribuir al cuidado del clima moral del centro. Por comunidad se entiende una organización social en la cual las personas se cuidan y apoyan, trabajan para conseguir un objetivo común, participan de manera activa y se sienten comprometidos personalmente (Solomon, Watson, Battistich, Schaps y Delucchi, 1992). Por clima o atmósfera moral se entienden las normas, valores y sistemas de significados que regulan las relaciones informales que se llevan a cabo en los centros y el grado en el que éstas son compartidas por los estudiantes. Por tanto, lo característico de esta filosofía es que supone la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en la elaboración de las normas y en el ejercicio público del poder y la responsabilidad. Su puesta en práctica supone un cambio organizativo radical en los centros, por eso sólo se ha llevado a cabo en escuelas pequeñas de unos 100 estudiantes.

La triple R (*rights, respect, responsibility*), es una iniciativa reciente que se está llevando a cabo en Inglaterra y está explícitamente orientada al cambio de la cultura escolar a través de reformas basadas en los derechos en toda la escuela y que produzca cambios en todas las prácticas y políticas escolares. Ampliar las oportunidades de participación significativa de los estudiantes se convierte en un elemento clave para lograr este objetivo. La primera, *rights*, se refiere a la enseñanza de los derechos recogidos en la Declaración de los Derechos del Niño. La segunda, *responsability*, hace referencia a la responsabilidad que se asocia indisolublemente a cada uno de los derechos. Así, por ejemplo, si un niño tiene derecho a jugar, tiene la responsabilidad de no interferir en el juego de los demás a través de conductas de acoso. La tercera R, *respect*, tiene que ver con el respeto que es conceptualizado por Haste (2001, citado en Covell, Howe y McNeil, 2008) como formado por tres componentes: la actuación de

acuerdo a las obligaciones morales; una ética de cuidado hacia los otros; y el compromiso con los valores. Covell, Howe y McNeil (2008) analizaron los efectos de este programa comparando las respuestas de 96 estudiantes de 5 a 10 años pertenecientes a dos centros, uno donde se había implementado la triple R y otro en el que no. Los alumnos de las primeras escuelas, frente a los de los centros donde aún no estaba implementado el RRR, comprendían mejor sus derechos y responsabilidades y sus directores consideraban que se comportaban de una manera más respetuosa con los derechos y más responsable socialmente. Los autores concluyen que la combinación de las prácticas que favorecen la participación junto con el conocimiento de sus propios derechos promueve la autorregulación en los niños y aumenta su implicación en asuntos ciudadanos. Por tanto, parece sustentarse la idea de que cuando los chavales son conscientes de su condición de ciudadanos y cuando sus derechos son respetados en clase y en el centro, es más probable que piensen y actúen como ciudadanos respetuosos.

En los últimos 15 años el número de estudios acerca de las medidas, las políticas y las prácticas que se están llevando a cabo para educar ciudadanos dentro del marco de la escuela democrática se han multiplicado. Osler y Starkey (2006) hacen una revisión de los realizados en Reino Unido entre los años 1995-2005 y llegan a la conclusión de que aunque los estudios son abundantes y variados y cuentan con la financiación de, por ejemplo, el Consejo de Europa y la Comisión Europea, suelen contar con muestras muy pequeñas y que las recomendaciones que de ellos se extraen tienen poca difusión y repercusión.

2.2.2. El modelo de escuela inclusiva: participar para ser parte de la escuela

En los últimos veinte años, y fruto de la universalización de la educación, se ha producido un nuevo movimiento en las escuelas que recoge entre sus postulados la filosofía de las escuelas democráticas que acabamos de exponer. El modelo de escuela, denominado inclusiva, supone que es la escuela la que tiene la responsabilidad de incluir a todos y cada uno de los estudiantes en los centros y organizar su actividad de modo que éstos den respuesta a la diversidad de su alumnado (ONU, 2008; Rudduck, 1999; UNESCO, 1994, 2006). La inclusión educativa engloba tres dimensiones o

elementos clave. En primer lugar, la *presencia* que supone el acceso y permanencia del alumnado en los centros ordinarios. En segundo lugar, el *rendimiento* o los resultados que supone la aspiración de que todo el alumnado aprenda y progrese al máximo de sus capacidades. Y por último, la *participación* que guarda relación con la calidad de sus experiencias, con sus sentimientos de participación en la vida escolar, durante su asistencia a las actividades del centro (Echeíta 2006, 2008; Echeíta et al., 2004; Instituto Superior de Formación y recursos en red para el profesorado, 2009).

El término de inclusión puede sugerir cierta pasividad (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007) pero no es así precisamente por la manera de entender la participación desde este enfoque. Estos autores consideran que la participación refuerza el carácter activo de formar parte de algo y, además, se entiende como un derecho compartido por todos y que implica una responsabilidad recíproca. Así entendida, la participación es, además, uno de los factores de una escuela eficaz (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001). Booth (2002, citado en Instituto Superior de Formación y recursos en red para el profesorado, 2009; Booth 2006) define la participación de la siguiente manera:

*“La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica **aprender con otros y colaborar con ellos** en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una **implicación activa** con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica **ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado** por esto mismo. Yo participo contigo, cuanto tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo”* (p.2).

En esta definición, pueden observarse las tres secciones con las que Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007) construyen un su *Marco de Referencia para la Participación*:

- 1) Participación y acceso: “estar ahí”,
- 2) Participación y colaboración: “aprender juntos”,
- 3) Participación y diversidad: “reconocimiento y aceptación”.

La primera sección sólo tendría sentido si nos limitáramos al alumnado con necesidades educativas especiales porque en el caso del alumnado ordinario es evidente que los alumnos “están ahí” en el centro. Si centramos la participación en el aprendizaje conjunto corremos el riesgo de que ésta se limite a ejecutar junto con otros compañeros lo que el docente determina. Sin embargo, entender la participación como reconocimiento y aceptación supone un reto cualitativamente distinto porque implica una modificación de las creencias que se encuentran en el nivel más implícito de la cultura escolar (Kugelmass, 2004; Schein, 2004). El reconocimiento y la aceptación requieren necesariamente que se incorporen las opiniones de los propios educandos, que se escuche su voz. Veremos posteriormente como este aspecto es una de las barreras de la participación en los centros. Por ejemplo, los centros que han pilotado el *Index for inclusion* encontraron que la perspectiva del alumnado era la que proporcionaba mejores reflexiones sobre los procesos de exclusión en los centros y sobre las posibilidades inclusivas que se podrían iniciar (Booth y Ainscow, 2000).

2.2.3. Dar voz al alumnado: participar como un Derecho de la Infancia

Si pretendemos saber si el alumnado se siente reconocido y aceptado como miembro relevante de la comunidad, tal y como propone el modelo de escuela inclusiva, es necesario que fomentemos su participación y pidamos su opinión. Desde principios de los años 80 los investigadores se han interesado en la perspectiva de los estudiantes. Sin embargo ha habido poco compromiso por parte de las escuelas para promover la voz del alumnado. A principios de este siglo surge una nueva corriente que se asienta en la necesidad de dar voz al alumnado o lo que es lo mismo, aumentar la implicación de los estudiantes en la vida de los centros. Esta posición, bien documentada en Australia, Canadá, Inglaterra y los Estados Unidos, se basa en las siguientes premisas: los estudiantes tienen una perspectiva única del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la escolarización; que sus opiniones justifican las repuestas y la atención de los adultos; y que deberían darles oportunidades para influir activamente en su educación (Cook-Sather, 2006; Rudduck y Fielding, 2006).

Se pueden señalar tres motivos para explicar la importancia que ha cobrado en los últimos tiempos el dar voz a los alumnos (Flutter y Rudduck, 2004; Rudduck y Flutter,

2003). En primer lugar, se basan en la importancia social del movimiento de los Derechos de la Infancia, que recoge como uno de estos derechos el que los niños opinen en los temas que les afectan directamente. En segundo lugar, en el movimiento de mejora en las escuelas que parte de la necesidad de la participación activa de los estudiantes para llevar a cabo los aprendizajes. Y por último, hacen referencia a la importancia de fortalecer la democracia en el presente y en el futuro.

Escuchar la voz de los estudiantes consiste en prestar atención a lo que tienen que decir sobre su educación, sobre su diversidad y sobre su inclusión (Fullan, 1991; Rudduck y Flutter, 2003; *Save the Children*, 2005, 2009). Tener voz supone tener presencia, poder y agencia. Quiere decir tener la oportunidad de expresar tu punto de vista, de ser escuchado y tenido en cuenta por los demás y, quizá, tener cierta influencia en los resultados (Cook-Sather, 2006). En realidad tener voz se une a dos términos: derechos y respeto. La autora señala que mostrar tu voz va siempre unido a estar implicado en el proceso de toma de decisiones y no ser meros receptores de las medidas de los profesores. Además, es una forma de educar para la ciudadanía. Otra de las ventajas de dar voz a los estudiantes es que facilita que se sientan respetados e implicados con la clase, que aprenden a cooperar y a negociar y que aprenden a autoafirmarse en sus opiniones lo cual no es siempre fácil en el ambiente natural de una clase donde los estudiantes aprenden a ser tratados como partes de una multitud (Cook-Sather, 2006; Rudduck, 2006; Rudduck y Fielding, 2006).

No obstante, aunque la participación en la toma de decisiones es el ideal hacia el cual avanzar en la realidad se puede materializar de diversas formas que expresarían distintos “grados” de ciudadanía (Holdsworth, 2001, citado en Rudduck y Flutter, 2003). Estas formas serían: 1) Jóvenes como clientes (participación no ciudadana): donde los jóvenes se entienden como actores involuntarios en situaciones que definen los adultos (es decir, “asistir”, “estar” o “tomar parte” de “nuestras” actividades); 2) jóvenes como consumidores (participación simbólica): los jóvenes se consideran consumidores de servicios y se les escucha como una manera de obtener información, de manera equivalente a una investigación de mercado; 3) Jóvenes como ciudadanos mínimos (participación diferida): la ciudadanía de los jóvenes se centra en aspectos formales (ej. aprender a votar) que deben aprender para el futuro, son considerados aprendices; 4)

Jóvenes como ciudadanos plenos (participación plena o “profunda”): se reconoce a los jóvenes como ciudadanos efectivos, con competencias e ideas, con aportaciones valiosas que hacer a la comunidad escolar. Estas formas de entender la participación son equivalentes a las propuestas por Trilla y Novella (2000, citado en Martín y Puig, 2007): participación simple, participación consultiva, participación activa y metaparticipación (ver Tabla 2.1)

Tabla 2.1. Modalidades de participación del alumnado en la escuela (tomado de Martín y Puig, 2007, p.91)

Niveles de participación	
Participación simple	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros asumen completamente la gestión y el desarrollo de la actividad • Los alumnos realizan las tareas propuestas por los adultos
Participación consultiva	<ul style="list-style-type: none"> • Los maestros, después de haber escuchado los intereses del alumnado, organizan la actividad • Los alumnos realizan las tareas propuestas por los adultos
Participación activa	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos intervienen en la gestión y el desarrollo de la actividad • El maestro facilita la acción del alumnado
Metaparticipación	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos asumen el protagonismo desde el principio de la actividad, exigiendo y generando nuevos espacios de participación • El maestro fortalece las iniciativas de los alumnos y les cede niveles de gestión de la vida en el aula

Una manera de ejemplificar la participación de los jóvenes como ciudadanos plenos es el movimiento de *students as researchers*. Supone que los estudiantes se impliquen en los problemas del centro o de sus clases desde la identificación hasta la solución de los mismos, de manera que la participación tenga que ver con la *agency* del alumnado y no con la mera puesta en práctica de lo que el profesorado considera oportuno (Fielding, 2001). Dar voz al alumnado desde este movimiento supone implicarles activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje propio y de sus propios compañeros. Supone también que participen en el gobierno del centro y que se comporten como ciudadanos activos tanto en el centro como en la comunidad. Para ello, es imprescindible que los estudiantes se mantengan activos en la toma de decisiones y que asuman responsabilidades en los distintos proyectos. Esta propuesta es la misma que defiende *Save the Children* (2005) por medio de los estándares para la participación de la niñez que vimos en el Capítulo 1.

El movimiento de *students as researchers* ha dado lugar a distintas experiencias prácticas en los centros. Una de ellas es la llevada a cabo por Gunter y Thompson (2007) en un centro de secundaria de Inglaterra. En éste, preguntaban a los estudiantes por sus experiencias en la escuela (su percepción de la vida en el centro, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje) a través de cuestionarios. La diferencia con otros estudios es que estos cuestionarios fueron analizados por los propios alumnos. Así, encontraron que había un 20% de los estudiantes a los que les suponía un problema los casos de acoso escolar leve, aunque la cultura del centro parecía considerar como normal este tipo de relación. Fueron los propios alumnos los que decidieron recoger más información sobre este aspecto, tanto proveniente del alumnado como de los docentes. Propusieron una comisión de trabajo donde un grupo de docentes y de alumnos trabajaran en el desarrollo de una política y de un plan de intervención en la escuela que previniese este tipo de conductas. Es decir, el alumnado detectó el problema de su centro que les preocupaba y contribuyeron a su solución.

La ventaja de este tipo de propuestas es que dan respuesta a las demandas reales de los alumnos, les hace responsables de su propio bienestar y del de sus compañeros y rompe con una educación que se mantiene alejada de los objetivos que debería perseguir. Es decir, que los estudiantes participen como investigadores contribuye a su educación como ciudadanos.

Hasta el momento en este capítulo hemos presentado la participación del alumnado como un objetivo a conseguir desde las escuelas dado su relación con la ciudadanía democrática y tal y como recoge la legislación y las distintas propuestas teóricas. Además, hemos visto que se trata de uno de los pilares en los que se asienta el modelo de escuela democrática y de escuela inclusiva y que tiene su reflejo en el movimiento de dar voz al alumnado. Pero la participación del alumnado es también imprescindible en el presente de los centros desde un enfoque de mejora de la convivencia. Este es el aspecto que abordaremos a continuación.

2.3. CULTURA DE CENTRO, CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA ESCOLAR: MEDIADORES DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Los distintos movimientos que hemos expuesto en las escuelas (escuela democrática, escuela inclusiva, dar voz a los alumnos) se sustentan en la participación de la comunidad educativa, en concreto del alumnado, y entienden que es la única manera de conseguir un entorno seguro, acogedor y estimulante en el que lograr los objetivos educativos. Pero además, estos tres modelos comparten el hecho de que sólo se pueden llevar a cabo estas experiencias de participación en contextos con una cultura y un clima escolar determinados, dónde la responsabilidad por conseguir los objetivos educativos sea compartida por toda la comunidad educativa y donde se defiendan los mismos valores. Hablaremos en mayor profundidad de este aspecto al abordar las barreras para la participación. Dado que el clima y la cultura escolar son causas y consecuencias de la participación de la comunidad educativa, en este apartado intentaremos definirlos y, además, establecer su relación con la convivencia en los centros. Creemos conveniente detenernos en estos aspectos porque las medidas relacionadas con la mejora de la convivencia cobran un papel protagonista en el proceso de enseñar a participar al alumnado como un elemento de su formación ciudadana.

La cultura escolar es una idea globalizadora que incluye toda la actividad de la escuela y es responsable, en última instancia, de la educación que recibe el alumnado. Está formada por diversas dimensiones que se deben articular de manera coherente entre ellas. Estas dimensiones son: el proceso de construcción del currículo, las condiciones organizativas del centro, el profesorado y su desarrollo profesional, las relaciones con las familias y con el entorno (Luengo y Guarro, 2003). Los principios que se derivan de la cultura escolar, de los valores del centro, se concretan en las políticas escolares de cada escuela. Es decir, quedarán recogidos en los documentos de centro e impregnarán todas las decisiones curriculares y organizativas necesarias para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Además, las prácticas que se lleven a cabo en las aulas deben respetar esta política. Así, gracias a la cultura se producirán cambios en las políticas y en las prácticas. Estos cambios se podrán mantener y ser transmitidos a los nuevos miembros de la comunidad escolar por lo que estarán a su vez modificando la cultura (Booth y Ainscow, 2000).

Desde el modelo de dar voz al alumnado, hay autores que defienden que la cultura puede entenderse desde tres niveles de profundidad creciente (Kugelmass, 2004; Schein, 2004) y que la voz del alumnado debería ser un referente en todos ellos. El nivel más superficial sería el de los patrones de conducta y en él se incluirían los símbolos, eslóganes, himnos, etc. En un nivel intermedio se encontrarían los valores declarados, es decir, las declaraciones hechas en documentos oficiales o por parte de los representantes de la escuela. En el nivel más implícito o profundo se situarían las creencias y supuestos más básicos que dan sentido al quehacer cotidiano de los profesores.

El concepto de cultura escolar se encuentra estrechamente relacionado con el de **clima escolar**, aunque no hay un acuerdo en cuanto al tipo de relación. Para algunos autores el clima se consideraría como una parte de la cultura y se referiría principalmente a las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, alumnado y docentes (Ortiz y Lobato, 2003). Por lo tanto, un clima positivo, que suponga un elemento facilitador de la participación del alumnado sería aquel en el que se incorpore la “voz” de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones del centro escolar. Sin embargo, otros autores consideran que es el clima el que incluye el concepto de cultura (Anderson, 1982). Anderson considera que el clima está conformado por la suma de distintos elementos que conforman un sistema, es decir, que están interrelacionados de forma que los cambios en uno de ellos afectarán a los demás (ver Figura 2.1)

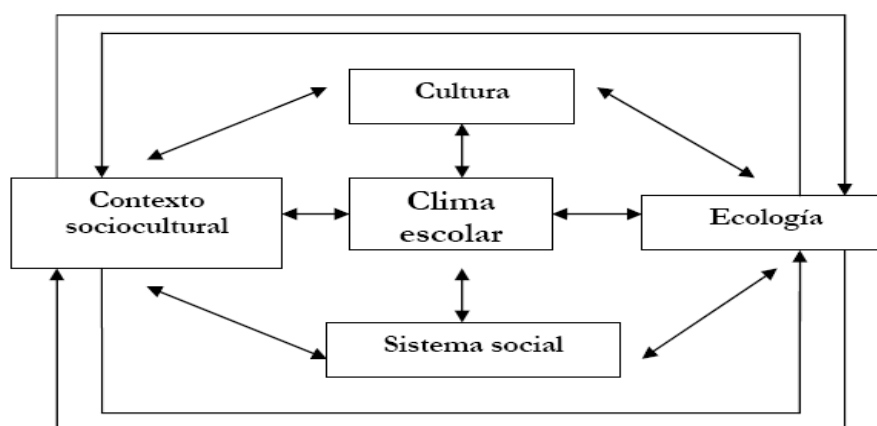


Figura 2.1. Modelo interactivo de todas las interacciones posibles entre las dimensiones del entorno y sus interacciones con el clima escolar (Anderson, 1982, p. 405)

En este modelo la ecología hace referencia a los aspectos físicos del entorno en el que nos encontramos (por ejemplo, la decoración del edificio). El contexto sociocultural hace referencia a las características personales de las personas y grupos que forman parte del centro. El sistema social resalta la importancia de las relaciones entre los distintos colectivos de la comunidad educativa. Y por último, la cultura remite a las creencias y al sistema de valores dominantes en el centro (por ejemplo, el énfasis en los resultados académicos o en la cooperación).

En la decisión de participar o no por parte de los alumnos el clima juega un papel esencial, pudiendo convertirse cada uno de los elementos que lo conforman en facilitadores o en barreras para la participación del alumnado. Destaca el efecto del sistema social, es decir, de la manera en la que se relacionan los estudiantes y los docentes y que se traduce en el clima moral de la escuela. Cómo perciban los estudiantes este clima influirá en su conducta moral (Kohlberg, 1985). Recordemos que la participación, tal y como expusimos en el Capítulo 1, se puede considerar una conducta moral porque supone asumir la responsabilidad en el bienestar de la comunidad. El clima moral también puede analizarse a nivel de clase. Las expectativas acerca de cómo se comportarán los demás alumnos en una situación determinada, las normas explícitas o implícitas que existen en el grupo, tendrán su impacto en los comportamientos de cada alumno que se sentirá más o menos presionado a comportarse de una determinada manera (Salmivalli y Voeten, 2004). Así, la percepción que tengan los estudiantes de la atmósfera moral del centro y la clase es un predictor mejor de los comportamientos antisociales y prosociales de los estudiantes que su competencia moral. Los aspectos que más influyen, dentro de estas percepciones, son los sentimientos de obligación y de vínculo con la escuela (Brugman et al, 2003). Además, estas percepciones están más influidas por características individuales, como el nivel de competencia social de cada estudiante, que por efectos del centro, del curso y por último de la clase (Beem, Brugman, Host y Tavecchio, 2004).

El clima escolar está directamente implicado con el concepto de convivencia escolar. Andrés y Martín (2002) priorizan los indicadores de convivencia en su análisis y hablan de cinco aspectos para evaluar el clima: 1) la gestión del aula, la motivación y expectativas de logro y la metodología de trabajo; 2) la información y participación en

el aula y en el centro; 3) las relaciones interpersonales en el aula y en el centro; 4) las normas de convivencia; 5) los conflictos y las estrategias de resolución.

La relación entre **convivencia** y participación también la hallaríamos si optamos por definir el término “convivir” usando un diccionario. Así, encontraríamos que convivir es “*vivir en compañía [de otros u otros seres], “vivir en armonía [durante cierto tiempo]” y “vivir [algo con alguien] o participar [con él de ello]”* (Seco, Andrés y Ramos, 1999). En el ámbito que nos ocupa, convivir en un instituto de educación secundaria estaría haciendo referencia a que los alumnos y alumnas - al igual que el resto de la comunidad educativa- fuesen capaces de vivir en armonía con sus compañeros y con los docentes participando de forma activa en la vida del centro y del aula. A estas alturas, esta afirmación nos resulta familiar. En realidad, nos remite al concepto de ciudadanía que exponíamos en el capítulo anterior. Por tanto, podríamos aventurarnos a decir que cuando trabajamos en la mejora de la convivencia en los centros estamos a la vez contribuyendo a la “construcción” de ciudadanos democráticos.

Las relaciones interpersonales y los conflictos están en la base del concepto de convivencia escolar. Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita (2003) que definen la convivencia “*no como la ausencia de conflictos, sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en el que la resolución de problemas permita avanzar a las personas y a la institución*” (p.80). Es decir, de acuerdo con estos autores, la convivencia tiene que ver con las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En concreto, hace énfasis en la resolución de conflictos. Los **conflictos** son una parte indisociable de la convivencia y, por tanto, las intenciones de cualquier intervención deben dirigirse a la resolución adecuada de los mismos y no a su supresión. Entendemos por conflicto cualquier situación de confrontación de dos o más protagonistas o situaciones entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses (Fernández, 1998, Girad y Koch, 1997).

2.3.1. La conflictividad escolar

La conflictividad escolar puede tomar diversas formas (Casamayor et al, 1998; Fernández, 1998; Gómez, Mir y Serrats, 1997; Monjas, 2007): disrupción, violencia entre iguales, agresiones profesor-alumno y alumno-profesor, vandalismo, absentismo, etc. En el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se encuentra que los docentes están especialmente preocupados por las conductas disruptivas de los alumnos, que se entenderían como un conglomerado de conductas inapropiadas que imposibilitan la tarea docente. También Fernández (1998, 2001b) señala este tipo de conflictividad en las escuelas como el más abundante, del que más hablan los profesores y el que representa el reto de educar, y lo señala como causa de resentimiento, desajuste curricular, estrés del profesorado y alumnado y cultivo de una escalada de conflictos. Tedesco (2010), por su parte, considera que los problemas que parecen ser las señas de identidad del actual clima educativo son la desmotivación del alumnado y del profesorado, la ruptura de los vínculos entre alumnado y profesorado o fenómenos como la violencia escolar.

Los conflictos a los que se enfrentan los centros de secundaria y su comunidad educativa están influidos en parte por las características propias del sistema educativo en general y de esta etapa en particular. Etxeberria (1996) expone algunas de las razones por las que el sistema educativo se enfrenta a conflictos. En primer lugar, porque en la escuela, desde sus contenidos docentes, pueden y deben resonar los grandes conflictos sociales; en segundo lugar, porque al estar inserta en una estructura educativa se encuentra con los conflictos que se generan en el interior de la misma; y en tercer lugar, por los conflictos que se generan en la labor educativa cotidiana (entre profesores, entre alumnos y profesores y entre alumnos) y que suceden irremediabilmente ante relaciones interpersonales sostenidas en el tiempo. Si bien estas características serían comunes a todas las etapas del sistema educativo, también podemos resaltar otras que son propias de la educación secundaria y que hacen que esta etapa sea especialmente conflictiva (Marchesi, 2004). Un ejemplo claro es el desafío que supone para los adolescentes la transición de un centro de primaria a uno de secundaria, lo cual hace necesario que los profesores contribuyan a crear un clima escolar favorable y acogedor (Luque, 1996).

Como hemos visto en el Capítulo 1, la adolescencia se caracteriza por la necesidad de afirmarse frente al mundo de los adultos, desafiando su autoridad en vez de aceptarla sin más (Casamayor, 1998; Inhelder y Piaget, 1955). Y además, se relaciona con la búsqueda de la independencia y de la propia identidad. Sin embargo, las estructuras de los institutos suelen ofrecer menos oportunidades de ser responsables y autónomos de lo que muchos adolescentes están acostumbrados en su vida fuera de la escuela (Rudduck, Day y Wallace, 2003). Las situaciones que fomentan su pasividad mueven al distanciamiento o a la oposición de los adolescentes. La falta de participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en la vida del centro contribuyen a que el alumno no se sienta comprometido con los objetivos de la educación. Muchos de los problemas de motivación y de convivencia tienen su origen, además de en las condiciones sociales y familiares del alumno, en la limitación de las posibilidades de actuación, en la falta de reconocimiento que percibe y en los insuficientes mecanismos de expresión y de debate colectivo. El reconocimiento del protagonismo de los estudiantes, su papel activo en el aprendizaje y en la vida del centro, su deseo de independencia y de que se cuente con ellos en las decisiones que nos afectan no está reñido con su necesidad de orientación y seguimiento. Los alumnos de Secundaria no saben en muchas ocasiones qué hacer ni cómo hacerlo. Tantean con sus comportamientos espacios de libertad y experiencias que les supongan reconocimiento y valoración social. La reflexión colectiva e individual sobre los problemas comunes, el análisis de distintas alternativas, la comprensión de las dudas e incertidumbres, y la aportación de nuevas soluciones son mecanismos necesarios para arrojar la búsqueda de la propia identidad (Monguilot, 2002).

Además, no existe un buen sistema de formación de nuestro profesorado de secundaria que les capacite para enfrentarse a los problemas de indisciplina. El trabajo desarrollado por Vera (1988) demostró que la disciplina era el principal problema de los profesores debutantes, que faltos de una formación específica y absolutamente desbordados por la realidad del aula, tienden a recuperar estilos autoritarios y medidas represoras que suelen fomentar y favorecer el conflicto. Las soluciones suelen enmarcarse en el engranaje tradicional de faltas a las normas de la convivencia del centro (sanción), sin que se contemplen estrategias concretas de prevención, métodos alternativos de negociación o tratamiento individualizado de los agentes en conflicto (Fernández,

1996). En la cultura de la escuela, por lo común, se entiende la resolución de un conflicto como obediencia a una autoridad superior, aunque esta visión puede no ser coherente con la cultura primaria, la de los alumnos (Girad y Koch, 1997).

Una vez analizados algunos de los conflictos que afectan a los centros, pasaremos a comentar las distintas formas de gestionar los mismos. La participación del alumnado, como veremos, será uno de los pilares en el modelo de intervención que defendemos.

2.3.2. Modelos de intervención ante los conflictos: la importancia de la participación del alumnado.

Bien tratado, el conflicto es una oportunidad inigualable de aprendizaje y mejora. Lo contrario puede, sin embargo, entorpecer el aprendizaje y bloquear la participación, como en el caso de los estudiantes que son excluidos por sus compañeros (Ladd, Herald-Brown y Reiser, 2008). Como señalan del Barrio, Martín y Fernández (2002), los problemas de convivencia, tanto los que se manifiestan en conductas agresivas como los comportamientos disruptivos, obligan a utilizar gran parte de la energía y el tiempo escolar en solucionarlos, consumiendo con ello tiempo necesario para desarrollar el resto de los contenidos de aprendizaje. Por tanto, llevar a cabo medidas que mejoren la convivencia y eviten que escalen los conflictos debe entenderse como una inversión de tiempo en el presente que permite un ahorro de tiempo mayor en el futuro. De forma que poner en práctica este tipo de medidas es un fin de la educación formal, y también un medio para posibilitar otros aprendizajes. Además, es necesario que los conflictos se resuelvan de forma que salgan beneficiados tanto las personas directamente implicadas como la institución (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Hernández y Sancho, 2004; Jares, 2003; Lederach, 2000; Ortega, 1998; Zaitegui, 1998). Es decir, parece defenderse un carácter sistémico entre las relaciones de las personas y el resto de los elementos que conforman la cultura y el clima escolar. Como señala Andrés (2009), esta forma de entender la convivencia nos remite al factor de sistema social que Anderson incluía dentro del clima del centro. La convivencia, como ya hemos visto, estaría haciendo referencia a las relaciones interpersonales entre los colectivos de la comunidad educativa, a la comunicación y a la participación de los mismos. Pero además, al entenderse el clima escolar de manera sistémica, estas relaciones interpersonales

dependerán también del resto de los factores que configuran el clima. Por tanto, al mejorar el clima mejoraremos la convivencia y viceversa.

Pero no todas las escuelas se enfrentan a este objetivo de la misma forma sino que existen diversos modelos de intervención. Torrego (2003) diferencia entre modelos sancionadores, relacionales e integrados. Otros autores organizan los modelos en torno a dos enfoques, sancionador y educativo, atendiendo a cómo responden a diversas dimensiones de análisis (Martín et al., 2003): naturaleza del problema, finalidad de la intervención, ámbitos de la intervención, implicación de la comunidad escolar y tipos de sanción (véase la Tabla 2.2)

Tabla 2.2. Modelos de intervención atendiendo a diversas dimensiones (tomado de Martín et al, 2003, p.84)

	SANCIONADOR	EDUCATIVO
Naturaleza del problema	Personal	Relacional
Finalidad de la intervención	Remediador	Preventivo
Ámbitos de intervención	Individual	Sistémico
Implicación de la comunidad escolar	Autoritario	Participativo
Tipo de sanción	Punitivo	Reparador

Los modelos sancionadores considerarían los rasgos de los implicados en los conflictos como causa de las conductas antisociales. Por eso, intervendrían sobre los sujetos aislados con la intención de remediar el daño causado. Estos modelos están basados en la autoridad de parte de la comunidad educativa, que impone sanciones para que el conflicto no vuelva a suceder. Como señalan estos autores, el uso de estos modelos tienen muchas limitaciones ya que, no solo no disminuyen el número de conflictos, sino que ni favorecen el desarrollo personal del alumnado (por ejemplo, no contribuye al desarrollo de una moral autónoma) ni reparan la relación entre las personas implicadas en el conflicto. O lo que es lo mismo, el uso exclusivo de modelos sancionadores no contribuye al objetivo que se persigue con la educación formal: el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas.

Por su parte, los modelos preventivos o educativos tenderían a considerar la naturaleza del conflicto como parte de una relación. Desde este enfoque, el objetivo de la

intervención será la prevención y por ello adoptarán medidas que afecten a todos los niveles de la institución e implicarán a todos los miembros de la comunidad educativa. Además, las sanciones que se adopten serán reparadoras, es decir, pretenderán restablecer la relación entre las personas implicadas en el conflicto y ayudarán a los implicados a tomar conciencia de sus acciones y a responsabilizarse de ellas. Por tanto, son modelos que promueven el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, que potencian la ciudadanía.

La mayor parte de los programas de intervención que se llevan a cabo en los centros responden a este enfoque educativo (Funes, 2001; Pérez, 2001). Este modelo se apoya en dos argumentos esenciales. En primer lugar, si el fin de la educación es formar ciudadanos y ciudadanas libres y críticos, capaces de desenvolverse con autonomía en la sociedad, es necesario dar a los alumnos y alumnas la oportunidad de participar de forma democrática en los centros, sobre todo en aquellos temas de los que son protagonistas. Y en segundo lugar, si se pretende mejorar el clima de los centros, es necesario que las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa sean positivas.

Además, la legislación educativa vigente también opta por un modelo de intervención en el polo educativo, como se puede ver en iniciativas como la elaboración de un plan de convivencia en los centros o de otros documentos institucionales (véase la Tabla 2.3).

Tabla 2.3. Referencias a la convivencia y cuestiones relacionadas, incluidas en la LOE (tomado de Barrios, Andrés y Granizo, 2010)

PRINCIPIOS, FINES, FUNCIONES	CONTENIDOS
Principios de la educación (Cap. I – Art.1)	<ul style="list-style-type: none"> • La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia [...] (aptdo. c); • La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral de conocimientos, destrezas y valores (aptdo. f); • La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes (aptdo. j);

	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (aptdo. k);
Fines de la educación (Cap. I, Art. 2)	<ul style="list-style-type: none"> • [...la educación en ...] El ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y su resolución pacífica (aptdo. c).
Funciones del profesorado (Título III, Cap. I Art. 91)	<ul style="list-style-type: none"> • La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado (aptdo. 1 e); • Los profesores realizarán sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo (aptdo. 2).
Autonomía de los centros (Cap. II Art.121)	<ul style="list-style-type: none"> • [...]El Proyecto Educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación (aptdo. 1); • [...]El Proyecto Educativo...] deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales [...] (aptdo. 2)
Dirección de los centros públicos (Cap. IV Art.132)	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la convivencia garantizando la mediación en la resolución de conflictos, promoviendo procedimientos pacíficos e imponer las medidas disciplinarias [...] (aptdo. f). • Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con su entorno y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio [...propiciando] y una formación integral (aptdo. g),

Puesto que los conflictos son inevitables, lo que la escuela debe promover es su resolución positiva de forma que supongan un canal de mejora (Torrego, 2003). Esto es, una estrategia preventiva de la *prosocialidad* de los alumnos y alumnas, entendida ésta como el conjunto de conductas dirigidas a beneficiar a otros y a la institución (en contraposición a las conductas antisociales que dañarían a ambos) (Andrés, 2009). Sin duda, este objetivo vuelve a remitirnos a la idea de ciudadanía. De acuerdo con esta autora, la intervención educativa se situaría en el eje de la oposición entre los conceptos de prosocial y antisocial que, partiendo de la resolución pacífica de los conflictos, tiene como objetivo prioritario el desarrollo social y moral del alumnado. Es decir, mejorar la convivencia a través de la potenciación de la prosocialidad es una forma de contribuir a la consecución de los objetivos de la educación formal expuestos anteriormente. Para

ello, la escuela debe planificar actuaciones de forma intencionada que desarrollen esta prosocialidad, lo cual supone fomentar la adopción de perspectivas, la empatía emocional, las relaciones entre compañeros y la participación del alumnado. Algunas de estas actuaciones han sido señaladas como buenas prácticas por distintos autores (Antúnez, 1998; Carbonell, 1995; de Vicente, 2010; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Escámez, García y Sales, 2002; Fernández, 2001a; Freiberg, 1999; Goztens, 1999; Jares, 2001; Mondragón y Trigueros, 2002; Notó, 1997, 1998; Ortega, Mora-Merchán y Lera, 1999; Ortega y del Rey, 2004; Puig, Martín, Escardibul y Novella, 2000; Viñas, 1998), siendo las más mencionadas las siguientes:

- 1) Establecimiento de las normas de clase.
- 2) Favorecer la participación de los alumnos. Un ejemplo sería a través de la asamblea de clase que consiste en presentar una situación, problema u objetivo común a todo el grupo, de carácter abierto y con posibilidades de intervención de todos los alumnos y del profesor, sin respuestas predeterminadas, donde las iniciativas de los alumnos son tomadas en consideración y todo ello sujeto a unas reglas preestablecidas y conocidas por todos.
- 3) Crear redes de comunicación centralizadas y descentralizadas de forma que la información se gestione de manera rápida y eficiente pero que, a su vez, favorezca la participación e implicación del grupo.
- 4) Trabajo cooperativo en pequeños grupos.
- 5) Establecer una relación fluida con las familias.

Así, parece compartido que fomentar la participación del alumnado es un paso necesario para mejorar la convivencia. Esta relación también ha quedado de manifiesto en los estudios que han evaluado las prácticas participativas concretas de los centros, por ejemplo, el estudio llevado a cabo con centros de primaria por García (2011). Viñas (1998) señala que la participación y la educación son elementos que se complementan y que por ello, la educación es un proceso participativo de la misma manera que la participación es una manera de educación.

Una vez visto cómo la participación del alumnado es imprescindible en un modelo educativo de mejora de la convivencia, pasaremos a comentar las medidas de centro y

de aula que los centros pueden llevar a cabo para favorecer la participación y la implicación cívica de los estudiantes. Además, nos centraremos en los estudios que han abordado el proceso de participación de los alumnos y alumnas (analizando sus causas y consecuencias, la valoración de los estudiantes o las barreras de la participación) así como en los distintos tipos de participación que el alumnado puede llevar a cabo.

2.4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN

Teniendo en cuenta lo visto hasta el momento podemos decir que, tanto para los teóricos como para la legislación educativa en vigor, el objetivo de la educación puede entenderse como educar para la ciudadanía. Hemos visto en el primer capítulo como los conceptos de ciudadano y ciudadanía son complejos. Así, podíamos organizarlos en torno a dos facetas complementarias, una política y otra ético-cívica. En función de la faceta por la que optemos podremos distinguir dos perspectivas en la educación para la ciudadanía. La primera supondría un enfoque político y la segunda de un enfoque de desarrollo humano. En la Tabla 2.4 se recogen las características de ambas perspectivas.

En realidad, estos enfoques no son excluyentes y ambos deberían ser tratados en el proceso educativo ya que son dimensiones que no se pueden dar de manera independiente. Para algunos autores estas dimensiones de la educación para la ciudadanía se concretarían, por un lado, en los hábitos, virtudes cívicas o comportamientos necesarios para una buena convivencia ciudadana, es decir, en una ética de mínimos. Y por otro, en el conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional (Bolívar, 2008a, 2008b). Otras propuestas proponen abordar la educación ciudadana en la confrontación entre lo privado y lo público. Por ejemplo, Gimeno Sacristán (2003) propone que, en primer lugar, debemos tratar de desarrollar un compromiso social arraigado en valores públicos y no sólo en intereses privados y que nos exige cosas, nos supone encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente (Lawson, 2001; Martínez Bonafé, 2003; Santos Guerra, 2003b, 2007). Por otro lado, debemos trabajar la asunción de responsabilidad de los propios actos, es decir, ser capaz de prever y asumir las consecuencias que nuestras acciones tienen en el resto de las personas, en la comunidad

y en nosotros mismos. En lo que podría ser una compilación de ambas propuestas Crick (1998), uno de los autores más relevantes en este tema en Inglaterra, señala que la educación para la ciudadanía debería abordar tres objetivos principales: la responsabilidad moral y social, la implicación en la comunidad y la cultura política. Estos objetivos son los resultados esperados de la educación pero también son propuestos por el autor como maneras de organizar las clases para fomentar el desarrollo de destrezas relevantes. Es decir, este triple objetivo engloba tanto el conocimiento como la acción.

Tabla 2.4. Perspectivas de educación para la ciudadanía (adaptado de Bisquerra, 2008)

Enfoque político	Enfoque de desarrollo humano
- Se centra en los conocimientos	-Se centra en el desarrollo de las competencias
-Énfasis en aspectos legales, jurídicos y políticos	-Énfasis en aspectos sociales
- <u>Contenidos</u> : derechos y deberes; historia de la ciudadanía y la democracia; fundamentos éticos y morales de la ciudadanía; la democracia parlamentaria; La Constitución; estructura política; la nación y el Estado; las elecciones y el voto ciudadano	- <u>Contenidos</u> : aprender a vivir juntos; competencias sociales; competencias comunicativas; competencias emocionales; resolución de conflictos; prevención de la violencia; competencia crítica; redes de apoyo; información y acceso a los recursos; desarrollo del bienestar
-Enfoque teórico	-Enfoque práctico
-Es una educación “desde fuera” que pone el énfasis en las obligaciones	-Es una educación “desde dentro” que pone el énfasis en la voluntad y las actitudes

Además de existir varios enfoques en el concepto de educación para la ciudadanía, se pueden encontrar distintas maneras de abordarla. De forma congruente a cómo se pueden conseguir las competencias (más aún si tenemos en cuenta que existe una competencia social y ciudadana), encontramos que la educación para la ciudadanía puede entenderse como una asignatura, puede estar integrada curricularmente en los contenidos de otras materias o puede abordarse transversalmente, es decir, de manera que todo el profesorado esté implicado (Bisquerra, 2008). La Educación para la Ciudadanía como materia ha sido motivo de intensos debates y controversias acerca de su pertinencia o no dentro del sistema educativo. No obstante, entrar en ellas en profundidad excede los objetivos de esta tesis. Presentaremos brevemente estos modos de abordar la educación para la ciudadanía porque, posiblemente, es la manera más

evidente de abordar el enfoque político de la educación para la ciudadanía. No obstante, nos detendremos más en el enfoque de desarrollo humano ya que, además de formar al alumnado para participar en el futuro en su comunidad, posibilita la participación del alumnado en el presente, es decir, en sus centros.

2.4.1. La educación para la ciudadanía como asignatura

En España la LOE, siguiendo las indicaciones europeas, configura el área de Educación para la Ciudadanía, la cual está constituida por dos materias en la etapa de secundaria obligatoria: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que se imparte en uno de los tres primeros cursos de la ESO, y Educación ético-cívica, que se cursa en 4º de la ESO (para ver el contenido de las mismas véase RD 1631/2006 de 29 de diciembre). Aunque no tendría que ser así necesariamente, la Educación para la Ciudadanía como materia parece relacionarse con el enfoque político de la ciudadanía. El objetivo de esta área es enseñar las bases de la convivencia democrática, el Estado de derecho, la participación política y los valores asociados a la convivencia de modo racional y argumentado (Bolívar, 2008a). No obstante, cómo se imparta la materia en las aulas puede hacer que se acerque también al enfoque de desarrollo humano puesto que el horario de Educación para la Ciudadanía se puede convertir en un espacio privilegiado para la reflexión moral sistematizada sobre la experiencia personal y colectiva, próxima y lejana, local y global (Carbonell, 2006). Jares (2006) considera que en realidad la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* debe servir antes que nada para reflexionar o sensibilizar sobre la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática en el centro y su entorno, lo que constituye al mismo tiempo una consideración metodológica fundamental.

La relación entre el enfoque político de educación para la ciudadanía y la materia también se puede observar en los estudios que han analizado los efectos de haber cursado esta materia en las concepciones políticas que mantienen los estudiantes. En un reciente estudio llevado a cabo en nuestro país, Lanza (2009, 2010) entrevistó a 65 estudiantes de secundaria acerca de su concepto de ciudadano, entre otros aspectos. La mitad de los participantes había cursado la materia el año anterior y la otra mitad no. Se encuentra que los estudiantes que han cursado la asignatura tienden a tener una

concepción más compleja en distintos aspectos relacionados con la ciudadanía. Por ejemplo, entienden que ser ciudadano implica poseer ciertos derechos y deberes, conocen la existencia Declaración Universal de los Derechos Humanos y relacionan la esclavitud con aspectos morales.

Otros estudios también han señalado la importancia de los conocimientos cívicos en el comportamiento ciudadano. Por ejemplo, algunos señalan la educación cívica que se proporciona en los centros, los valores y las prácticas que se promueven desde los mismos, son el mejor predictor del voto y de la implicación democrática en la edad adulta (Niemi y Junn, 2000; Print, 2007; Torney-Purta, 2002a). La Educación para la Ciudadanía como materia es una herramienta directa para la implicación ciudadana pero no es la única. También influyen otros aspectos más generales de la escuela como el clima o el comportamiento del profesorado (Flanagan y Tucker, 1999; Torney-Purta et al, 2001).

2.4.2. La educación para la ciudadanía desde un enfoque transversal

Cuando se aborda la educación para la ciudadanía de una manera transversal es más probable estar pensando en una perspectiva orientada hacia el enfoque del desarrollo humano, es decir del desarrollo de competencias para vivir con otros. Por este motivo, esta manera de entender la educación para la ciudadanía guarda un paralelismo claro con las medidas que se gestionan para mejorar la convivencia. Y es así porque ambos persiguen el desarrollo de una cultura escolar más participativa y conectada con la comunidad. Las medidas para mejorar la convivencia que dan un papel protagonista al alumnado suponen ejercer el papel de ciudadano en el presente a la vez que forman para ejercer la ciudadanía en el futuro. Dado que todas las actividades que se lleven a cabo en un centro pueden repercutir en la convivencia de los centros, abordaremos algunas propuestas de centro y otras de aula, sobre todo pensadas para su desarrollo en el horario de Tutoría.

2.4.2.1. *Medidas de centro*

De acuerdo con la LOE, todos los centros deben incluir en su Proyecto Educativo un Plan de Convivencia (art. 121.2 de la LOE) así como las normas que garanticen su cumplimiento. Dicho plan, elaborado con la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa, deberá ser aprobado por el Consejo Escolar (más adelante, abordaremos la relación entre el Consejo Escolar y la participación del alumnado). En él se recogen todas las actividades que, a iniciativa del Equipo Directivo, del Claustro de profesores o del Consejo Escolar, se programan con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, ya sea dentro o fuera del horario lectivo (Jares, 2006; Torrego, 2008). La elaboración de estos documentos de centro supone una medida de centro para mejorar la convivencia y, como hemos visto al desarrollar el modelo de escuela inclusiva, pueden generar cambios en las prácticas de los centros.

En España, las administraciones y/o equipos de expertos han promovido el desarrollo de programas y proyectos generales de mejora de la convivencia (véase la Tabla 2.5) asentados en su mayoría en un modelo de escuela democrática. Todos ellos comparten un enfoque preventivo-educativo en la resolución de conflictos, así como una orientación sistémica de las actuaciones desde la cual todos los estamentos de la comunidad educativa juegan un papel relevante. Por tanto, promueven la participación del alumnado. Dicha participación se entiende en estos proyectos como medio para mejorar la convivencia y como fin, es decir, como un valor que pretende ser transmitido al alumnado. Aunque algunos de estos programas son aplicados a distintos centros con apoyo externo y configurando en ocasiones redes entre centros, también se llevan a cabo iniciativas de mejora de la convivencia de manera individual. Para promover estas iniciativas el Ministerio de Educación convoca anualmente un premio nacional de Buenas Prácticas a través del cual se reconocen y difunden los esfuerzos y las innovaciones puestas a cabo por los centros educativos. Muchas de estas buenas prácticas, premiadas o no, han sido publicadas en distintos manuales (Iglesias y González, 2006; Feito, 2006; Proyecto Atlántida, 2003; Torrego, 2008).

Tabla 2.5. Descripción de algunos programas y proyectos de mejora de la convivencia (adaptado de Barrios, Andrés y Granizo, 2010)

NOMBRE DEL PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS
Modelo integrado de gestión de la convivencia (Torrego, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejes básicos de intervención</u>: elaboración democrática de las normas de convivencia y mediación como estrategia de resolución de conflictos. • <u>Definición de un marco protector</u>: cambios curriculares y organizativos que tengan en cuenta los intereses y necesidades de los distintos miembros de la comunidad educativa. • <u>Propuesta educativa</u>: modelo de educación moral para el desarrollo de la “inteligencia emocional”: autoconocimiento, empatía, juicio moral, comprensión crítica y autorregulación. • <u>Papel del centro</u>: tutelar y promover el desarrollo de los procesos de resolución de conflictos y vigilar la ética de los acuerdos. • <u>Equipo de mediación y tratamiento de los conflictos</u> (EMTC): inserto en la estructura y documentos oficiales del centro, con dos funciones: resolución democrática de los conflictos y coordinación de todas las iniciativas relacionadas con la mejora de la convivencia.
Proyecto Atlántida, Educación y Cultura Democráticas (http://www.proyecto-atlantida.org) (Proyecto Atlántida, 2003, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Estructura</u>: red de centros de ámbito nacional configurados como plataforma/foro de innovación con representación de organismos y colectivos diversos relacionados con la educación. Intercambio de experiencias y elaboración de documentos y recursos a través del portal de Internet. • <u>Metas</u>: desarrollo de estrategias de formación del profesorado a partir de prácticas educativas con objeto de apoyar y promover experiencias de reconstrucción democrática de la cultura escolar. • <u>Marco teórico</u>: análisis crítico del modelo socioeconómico (justicia y solidaridad), sociocultural (igualdad-diversidad), sociopolítico (civismo y democracia) y socioafectivo (autonomía y responsabilidad) de la sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática. • <u>Metodología</u>: desarrollo de propuestas desde la investigación-acción para fomentar la elaboración de proyectos de mejora; participación de todos los sectores de la comunidad educativa en la revisión y reelaboración democrática de las normas de convivencia en los centros (RRI, Comisiones de Convivencia, etc.); apoyo a la convivencia democrática y la mediación de conflictos; proyectos para fomentar la participación de las familias en la revisión de los documentos de centro.

Programa de prevención de la violencia entre iguales y en el ocio

(Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996)

- Ejes de la intervención: adaptación de la educación a los cambios sociales; desarrollo de alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos; condena de toda forma de violencia; inserción de la prevención de la violencia en el contexto de los derechos humanos; prevención de la intolerancia y el sexismo; educación en la ciudadanía democrática, mejorando la coherencia entre valores y práctica educativa.
- Propuesta global: construcción de modelos democráticos de convivencia, destacando la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia.
- Metodología: formación de grupos cooperativos heterogéneos en el aula estructurados en sesiones de trabajo en el aula y organizados en seis grandes áreas de contenidos: democracia es igualdad; construcción de los derechos humanos como base de la convivencia; favorecer una representación general de la violencia que ayude a combatirla; el racismo y la xenofobia; la violencia de género y el sexismo; la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.

Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE)

(Ortega y Mora-Merchán, 2005)

- Ejes de la intervención: enseñanza y aprendizaje y relaciones interpersonales.
- Objetivos: sensibilización, información y formación de los agentes educativos para la prevención de la violencia, mediante la educación de la convivencia y el establecimiento de procesos de atención directa e indirecta a los escolares afectados e implicados en problemas de violencia escolar, dedicando especial atención al maltrato entre iguales”
- Líneas de trabajo: sensibilización social y de la comunidad educativa en general; atención directa a los escolares afectados por problemas de violencia, formación del profesorado, diseño y producción de materiales didácticos e investigación.
- Vinculación institucional: Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la No violencia.

Programa Convivir es Vivir (Carbonell, 1999)

- Eje de la intervención: elaboración en los centros de un plan de actuación con el objetivo principal de mejorar los niveles de convivencia en el centro educativo y en su ámbito de influencia.
- Líneas básicas del plan: autoprotección (de los centros frente a casos de deterioro de la convivencia), organización del ocio y tiempo libre, coordinación entre centros educativos y servicios policiales y el fomento de la educación en valores (contenidos curriculares). Revisión de las relaciones con las familias y colaboración con otros centros o instituciones del entorno social.

- **Formación del profesorado:** en el centro, en dos fases: elaboración por el profesorado del centro del Plan de Interno de Actuación (P.I.A) y desarrollo de estrategias relacionadas con el currículo para ser aplicadas en el ámbito del aula (metodologías de aprendizaje cooperativo, técnicas de resolución de conflictos, gestión del clima de aula, etc.), o pertenecientes al ámbito general del centro (por ejemplo, introducción de programas específicos de resolución de conflictos, estrategias para la elaboración democrática de las normas de convivencia, etc.).

Programa “La convivencia en els centres docents d’ensenyament secundari” (Departament d’Ensenyament, 2003)

- **Ejes de las intervenciones:** distintas acciones seleccionadas por los centros.
- **Objetivos:** la formación para la convivencia con el fin de promover el desarrollo de la competencia social del alumnado (incluyendo la revisión de la acción tutorial en este ámbito, la formación en actitudes, valores y normas, formación en mediación, etc.); prevención de conductas problemáticas (de la que forman parte la detección de conflictos, el diseño de campañas de sensibilización, la implicación del alumnado y las familias), e intervención ante los conflictos (revisión de normas de convivencia, programas de mediación, actuaciones contra el maltrato entre alumnos, el desarrollo de planes estratégicos en materia de convivencia).
- **Líneas de actuación:** difusión de experiencias positivas realizadas en Cataluña y en países de la Unión Europea: recogida y análisis de datos referentes a las acciones contrarias a la convivencia; programas y campañas especiales contra el maltrato entre alumnos y elaboración de guías prácticas para la difusión de experiencias e intervenciones; relaciones entre el centro y el entorno a partir de la colaboración con recursos educativos externos a la escuela y con instituciones y organizaciones del entorno, y promoción de redes educativas dirigidas al alumnado con necesidades específicas.

2.4.2.2. *Medidas de aula: La educación para la ciudadanía desde la tutoría*

Otro de los documentos que debe elaborarse en todos los Institutos de Educación Secundaria es el Plan de Acción Tutorial (PAT). En él se concretan los objetivos y procedimiento para la organización y el funcionamiento de la acción tutorial. La acción tutorial debería entenderse como aquella intervención colectiva encaminada a crear un clima escolar democrático que favorezca la implicación de todos en la dinámica de la

escuela (Puig y Martín, 1998). Pero dado que la acción tutorial es inseparable de la función docente, no se debe identificar exclusivamente el PAT con las sesiones de tutoría. El PAT debe recoger propuestas de distintos ámbitos de intervención: el alumno o alumna individual, el grupo-clase, las familias, el equipo educativo y los agentes externos del centro (Martín, Puig, Padrós, Rubio y Trilla, 2003).

Las medidas del PAT dirigidas al centro deben perseguir la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar favoreciendo, además, la implicación en la vida del mismo (Cascón, 2000; Torrego, 2003). Para ello, hay que intensificar el sentimiento de pertenencia a la colectividad y fomentar la participación en la vida cotidiana del centro. Hablaremos de la importancia del sentimiento de pertenencia en relación a la participación del alumnado más adelante. La celebración de jornadas, campeonatos deportivos, la implicación de los alumnos y alumnas en la decoración del centro, las jornadas de puertas abiertas, etc., son ejemplos de actividades propias de este ámbito (Martín et al., 2003; Puig y Martín, 1998). También la elección de delegados y delegadas y las juntas de los mismos, los programas de ayuda entre iguales, que comentaremos más adelante, o las sesiones de acogida de los nuevos alumnos y alumnas son medidas de centro que deben quedar englobadas dentro del PAT y que favorecen la convivencia a través de la participación del alumnado.

De manera congruente con esta concepción de educación para la ciudadanía orientada al desarrollo humano hay autores que proponen que ésta debe desbordar los límites del centro. Esta orientación se conoce como *aprendizaje servicio* y supone integrar el servicio a la comunidad con la enseñanza en el aula, especialmente a partir de Educación Secundaria (Martínez-Odría, 2007; Puig, Battle, Bosch y Pales, 2007; Bolívar, 2008). Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, se trata de una aproximación muy extendida en EEUU o Inglaterra.

Nosotros nos centraremos ahora en las medidas que se pueden llevar a cabo con el grupo-clase con el objetivo de favorecer la participación del alumnado a través del desarrollo de destrezas y capacidades que posibiliten dicha participación dentro de la tutoría.

Existen multitud de programas o medidas específicas que se circunscriben en el ámbito del grupo-clase y que pueden llevarse a cabo en este horario. Muchos de estos programas tienen por objetivo la mejora del clima de aula pero comparten el papel protagonista que se otorga a los estudiantes. El *enfoque de ninguna culpa* (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005), o el *círculo de amigos* (Fernández, 1998) pueden ser ejemplos que se han demostrado útiles como una forma de enfrentarse al maltrato entre iguales. En los últimos años ha cobrado relevancia los programas de alfabetización emocional (*emotional literacy*) que parten de la filosofía de dotar al alumnado de estrategias para desenvolverse de una manera activa y productiva en su entorno (controlando sus emociones, resolviendo conflictos, etc.) (Goleman, 1996, 1998). Un ejemplo, serían los programas que trabajan las habilidades sociales y emocionales del alumnado (Garaigordobil, 2000; Inglés, 2003; Monjas, 2007; Pascual y Cuadrado, 2002; Trianes, 1996; Trianes y Fernández-Figares, 2001). Y en esta línea, otros programas optan por trabajar distintos componentes de manera conjunta y coordinada (pensamientos, emociones y actuaciones). La principal ventaja de estos programas multicomponente es que dotan a los estudiantes de estrategias que pueden ser aplicadas en su vida cotidiana. Además, favorecen la prevención y la resolución de los distintos tipos de conflicto que se generan en los centros (maltrato entre iguales, interrupción, vandalismo, etc.). Ya que excede de nuestro objetivo entrar en profundidad en estos programas, nos centraremos en el programa *EQUIPAR para educadores* (DiBiase, Gibbs, Potter, y Spring, 2005; DiBiase, et al., 2010), dado que parte de la muestra de nuestro estudio ha cursado este programa.

El programa de *EQUIPAR para educadores*.

El programa *EQUIPAR para educadores* se basa en el enfoque teórico de la psicoeducación que implica la enseñanza de habilidades, conocimientos y una conciencia madura como requisitos para vivir el día a día de modo competente y satisfactorio. El objetivo del programa *EQUIPAR para educadores* es mejorar el clima moral del aula mediante el trabajo con el alumnado de tres aspectos. En primer lugar, las distorsiones cognitivas que impiden un uso constructivo de las emociones de enfado (de los cuales hemos hablado en el primer capítulo al analizar los mediadores de la conducta moral y prosocial). En segundo lugar, las habilidades sociales que permiten el

mantenimiento de relaciones interpersonales positivas en situaciones difíciles. Y por último, la toma de decisiones ante situaciones problema moralmente significativas para el alumnado donde se enfrentan valores significativos para los jóvenes (por ejemplo, amistad y popularidad). Es decir, pretende que cada alumno o alumna aprenda a conocerse y valorarse y, además, adquiera habilidades y estrategias que impliquen tanto un cuidado propio como del resto de sus compañeros. De esta manera, el programa podría ayudar a los estudiantes a asumir su papel protagonista en el mantenimiento de unas relaciones de convivencia positivas y a participar para buscar el bienestar de la comunidad.

El programa *EQUIPAR para educadores* ha sido implementado y evaluado en distintos centros encontrándose mejoras, al menos parciales, en los tres componentes que trabaja (DiBiase, 2010; van der Velden, Brugman, Boom y Koops, 2010). El programa ha sido adaptado al contexto español (DiBiase et al., 2010) y fue pilotado en dos aulas de dos centros distintos de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de ver su impacto en los tres componentes del programa y en las conductas de maltrato entre iguales (van der Meulen, Granizo y del Barrio, 2010). Se asoció un aula de cada centro como grupo control. En el primer centro, el programa fue impartido en aula ordinaria de 2º de ESO (con 24 estudiantes) por parte de una profesora del grupo y una de los investigadores. Sin embargo, ni el equipo directivo ni el departamento de orientación se mostró implicado en el programa a pesar de haber dado el visto bueno para su puesta en práctica. En el segundo centro, el programa se llevó a cabo en una clase de 15 estudiantes de 3º de ESO del programa de diversificación curricular (para ver las características propias de este programa en el momento de puesta en práctica del mismo en la Comunidad de Madrid, véase la Orden 4265/2007 de 2 de Agosto de la Consejería de Educación por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria). En este caso el programa fue impartido por dos investigadores y por la tutora del grupo, que además, era la orientadora del centro. La evaluación de los efectos del programa en los estudiantes indicaron que el grupo que había cursado el programa *EQUIPAR para educadores* en el segundo centro disminuyó sus distorsiones cognitivas y la percepción de algunas formas de maltrato, mientras que estos efectos no se observaron en el otro grupo experimental ni en los dos grupos controles. Los autores concluyen que la potencialidad del programa es mayor en grupos pequeños -debido a

que la metodología que requiere el programa es más fácil de gestionar con pocos alumnos- y donde existe una cultura de centro propicia, como se demuestra en el apoyo del equipo directivo y el departamento de orientación. No obstante, el alumnado participante fue entrevistado para recoger su opinión acerca del programa y las mejoras percibidas en relación al grupo de clase y al desarrollo personal. Todos ellos estaban de acuerdo en la utilidad del programa y en los beneficios que había supuesto tanto a nivel personal (por ejemplo, habían aprendido una manera más productiva de solucionar conflictos con sus padres o a pensar antes de actuar) como a nivel de aula (por ejemplo, aprendiendo a ponerse en el lugar de los compañeros) (Granizo, van der Meulen y del Barrio, 2007).

2.5. EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS

2.5.1. Las concepciones del alumnado sobre su vida en los centros

A pesar de la importancia de la participación del alumnado en los centros, son pocos los estudios en nuestro país que han pedido al alumnado para que exprese su visión sobre su vida en ellos. Uno de los primeros y más exhaustivos realizados en nuestro país fue realizado en plena implantación de la LOGSE en España (San Fabián, 1997). La muestra estaba compuesta por 953 estudiantes asturianos de toda la etapa secundaria que respondieron a cuestionarios y entrevistas que pretendían indagar acerca sus concepciones acerca de su participación (en la Tabla 2.6 puede verse un resumen de los resultados de este estudio).

Encuentra que la mayoría del alumnado no se encuentra satisfecho con su participación. Piensan que deberían participar más aunque no conocen las vías para hacerlo y lo encuentran difícil debido a la diferencia de poder entre el alumnado y el profesorado. El autor lo explica en base a la discrepancia entre la participación real y la participación deseada. Según esta teoría, la coherencia entre la participación percibida y la participación deseada parece ser mejor predictor de la satisfacción participativa que la participación actual o percibida únicamente. Cuando hay altas expectativas y éstas no se satisfacen la tendencia es a mostrar inconformismo con la situación dada. Sin embargo,

en situaciones en las que las expectativas son realmente bajas, y aún cuando los niveles efectivos de participación sean bajos, el grado de satisfacción suele ser aceptable, lo cual motiva una valoración en consonancia con ésta. Y esto es así porque la participación no es un fenómeno objetivo o cuantificable sino que está influido por las expectativas y percepciones de los sujetos. Por tanto, la toma de decisiones puede caer en dos tipos de desequilibrios: la privación decisoria, donde la participación deseada supera a la participación actual y la saturación decisoria, donde la participación actual supera la participación deseada.

Tabla 2.6. Resumen de resultados del estudio de San Fabián (1997)

Dimensiones evaluadas	Resultados
Definición de participación	<ul style="list-style-type: none"> • 1º) colaborar en la toma de decisiones o de dar su opinión. • 2º) participar debe suponer una mejora en el colegio. • 3º) tomar parte de las actividades organizadas por otros, principalmente el profesorado.
Canales de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de los canales de participación. • No conocen a sus representantes en el consejo escolar o la junta de delegados y no están en contacto con ellos. • No conocen sus derechos y deberes como estudiantes.
Ámbitos de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Existen pocas asociaciones de alumnos y que carecen de espacios y tiempos de reunión. • <u>Participación en actividades no obligatorias</u>: una cuarta parte no participa en actividades extraescolares, y los que lo hacen es, en su mayoría, en actividades deportivas y excursiones y, en menor medida, en actividades culturales (coloquios, coros, etc.). • <u>Participación fuera del centro</u>: sólo la mitad pertenece a alguna asociación, y de éstas son mayoritariamente relacionadas con el deporte y, en menor medida, en actividades socioculturales o religiosas.
Valoración de los representantes de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes favorables hacia sus representantes. • <u>Funciones del delegado</u>: defiende sus intereses, transmiten información, mantienen el orden en ausencia del profesor y otras tareas burocráticas (tiza, partes, etc.) • <u>Trato que reciben los representantes por parte del profesorado</u>: dos tercios creen que les tratan igual, un 22.7% cree que se les trata mejor (se les tiene más en cuenta) y sólo un 3,5% considera que se les exige más (más responsabilidades).

Satisfacción con su propia participación

- A la mayoría les gustaría participar más en el centro.
 - Una parte se manifiesta en contra de una participación mayor aludiendo a la comodidad personal y a la desmotivación por la falta de influencia de las decisiones que toman.
 - Ven más claros los inconvenientes que las ventajas de la participación (pérdida de tiempo, responsabilidades, etc.)
 - Estimación de la participación del alumnado: la mayoría considera que es escasa o regular.
-

También durante el período de vigencia de la LOGSE, Martínez y Aróstegui (2001) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar la participación del alumnado de educación secundaria. Se pasaron cuestionarios a 2391 estudiantes de Granada de 14 a 18 años. Los estudiantes más jóvenes consideraban mayor la participación del alumnado que sus compañeros más mayores, lo que los autores interpretan como una mayor aceptación del modelo de escuela existente. Y, aunque apenas se encontraron diferencias entre chicos y chicas, cuando las había las chicas eran más positivas valorando su participación. En relación a su participación en las diferentes estructuras, consideran que apenas conocen las labores del Consejo Escolar y que su opinión es poco tenida en cuenta en el mismo. Sin embargo, consideran el espacio de tutoría como bastante o muy útil como momento en el que tomar decisiones que afecten al grupo. Respecto a la valoración que hacen de la figura del delegado, la mayoría los señalan como portavoces de las opiniones de la clase ante los docentes; seguidos de los que los consideran ayudantes de los profesores y por último los que les identifican con las personas encargadas de velar por el orden de clase cuando no está el profesorado. Además, el estudio señala que son ligeramente más chicos que chicas los que ejercen el papel de delegado.

Por último, mencionaremos un estudio llevado a cabo por el instituto IDEA (Marchesi y Martín, 2002) donde se evaluaban distintos aspectos de la etapa de la educación secundaria, entre ellos la satisfacción del alumnado con su centro, a través de una muestra representativa de estudiantes de los centros de la Comunidad de Madrid. Los resultados de este estudio encuentran que el alumnado valora sus centros de forma positiva, encontrándose especialmente satisfechos con sus compañeros, sus tutores y la preparación que reciben. Sin embargo, están poco satisfechos con las actividades extraescolares, tanto por la oferta como por el grado de participación del alumnado en la

planificación de las mismas. Puesto que la participación de la comunidad educativa es un indicador de calidad del funcionamiento de la escuela y de su cultura, en el estudio también se analizaban las actitudes, las valoraciones y los comportamientos que los alumnos manifestaban en relación con sus posibilidades de participación y con su interés de participar. Un 41.2% de los estudiantes de 2º de ESO consideraban que se tenía en cuenta su opinión en la vida del centro frente al 29.1% que consideraba que no. En 4º de ESO la tendencia se invertía y eran más los que pensaban que no se les tenía en cuenta (39,1%) que los que sí (33,2%). Además, se encontró que la actitud de los profesores ante la participación de sus alumnos y la valoración de éstos sobre si se tenía en cuenta su opinión correlacionaba positivamente. Es decir, que los profesores que valoran positivamente la participación de sus alumnos están fomentando la satisfacción de los estudiantes con sus centros. No obstante, los datos de este estudio muestran que los profesores desconfían de aumentar la participación de los estudiantes y los padres.

2.5.2. Tipos de participación

Como hemos visto, las medidas de prevención y de intervención que se pueden llevar a cabo en el centro y en las aulas desde un enfoque educativo presuponen la necesidad de que el alumnado sea partícipe activo de las mismas. La participación de los y las estudiantes se puede plasmar en distintos ámbitos de la vida de los centros. Aunque debe referirse al menos a dos dimensiones básicas de las relaciones escolares (San Fabián, 1997). La primera, a la que podemos llamar participación pedagógica o co-gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, afecta a los procesos de interacción educativa y busca que el alumno se implique más en su propio proceso de aprendizaje. La segunda supone un proceso de asunción de responsabilidades en las tareas de decisión política y de gestión del centro educativo. Podría denominarse participación política y de gestión de la escuela y estaría muy ligada al reconocimiento de los derechos del individuo como ciudadano. No obstante, ambas formas son parte del proceso de aprendizaje, un medio de formación y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión. Gil Villa (1995) añade un tercer contexto en el que el alumnado puede participar, el comunitario. En él se encuadrarían las actividades voluntarias y las extraescolares.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, nosotros plantearemos los siguientes tipos de participación. En primer lugar, hablaremos de una participación centrada en aspectos académicos y curriculares, en concreto a través de metodologías cooperativas. En segundo lugar, hablaremos de una participación política, en la cual distinguiremos dos tipos de actuaciones: a) institucionalizadas, es decir, que debe ser cumplida de manera obligatoria por todos los centros escolares por mandato legal. Para ejemplificar este tipo de participación nos centraremos en la figura del delegado y de los representantes escolares; y b) la participación del alumnado en la elaboración de la normativa del centro y de las aulas, cuyo uso implica el acuerdo por parte del conjunto del profesorado. Y por último, analizaremos la participación comunitaria desde dos tipos de actuaciones: a) los sistemas de ayuda entre iguales como una forma de participación del alumnado en la mejora de la convivencia de los centros, y b) la participación en actividades extraescolares.

2.5.2.1. Participación académica

Lo que se hace en la escuela gira mayoritariamente alrededor de dos temáticas centrales, aprender y participar (Instituto Superior de Formación y recursos en red para el profesorado, 2009). Pero además, para aprender tal y como se entiende desde los modelos constructivistas es necesario que el alumno participe (Coll, 2001; Solé, 1990). El aprendizaje es una construcción personal del alumno que se consigue en la interacción con el contenido a aprender y con el docente, es decir, requiere la intervención de ambos para llegar a darse. Así, la calidad de las relaciones del docente con su alumnado es uno de los mayores determinantes del aprendizaje de estos (Ainscow, 2001). Para que el alumnado pueda ejercer este papel activo y protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que las clases sean lugares donde se sientan seguros a la hora de experimentar, lo cual supone que puedan elegir, asumir riesgos y aceptar responsabilidades. Ainscow (2001) recoge algunas condiciones derivadas del rol del profesor que pueden fomentar la participación del alumnado. Así, es importante que los docentes demuestren una consideración positiva hacia todos sus alumnos; que sean consistentes y justos en sus decisiones; o que sepan escuchar a sus estudiantes. Pero además, para que el aula sea un entorno seguro es necesario que el profesorado ponga límites claros y necesarios respecto a las conductas de los alumnos,

promoviendo la autodisciplina; que se reconozca el esfuerzo de cada alumno; y que promueva el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.

Si estamos hablando de participación académica tiene sentido referirse al currículo como elemento clave en el cual se planifica la acción educativa. Así, en el currículo se recoge el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. El cómo es el elemento donde mayor es el margen de participación del alumnado ya que pueden hacerlo, por ejemplo, en la selección de actividades que se van a llevar a cabo. Las actividades participativas que se llevan a cabo en la clase pueden tener como objetivo adquirir conocimientos o aplicarlos. Dependiendo de cuáles sean nuestras intenciones deberemos elegir unas u otras actividades: lluvia de ideas, tarjetas, debates, etc. Jones (2008) hace un útil listado de estas y otras actividades incluyendo explicaciones de las mismas. Un estudio llevado a cabo en Noruega con estudiantes de 13 a 15 años (Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2003) intentó ver si existía alguna relación entre la metodología empleada en clase y el bienestar del alumnado. Los autores concluyeron que las actividades de aprendizaje que suponían una participación por parte de los estudiantes (por ejemplo, trabajo en grupo, debates, etc.) no sólo promovían las relaciones sociales sino que también reducían el nivel de estrés percibido por el alumnado.

La medida en que los alumnos viven sus clases como lugares en los que investigar temas y explorar sus opiniones y las de los demás ha resultado ser de importancia vital en la educación para la ciudadanía. Así se deduce del estudio del estudio de la Educación para la ciudadanía de la IEA en 1971 (Torney, Oppenheim y Farnen, 1975) realizado a 30.000 alumnos, 5.000 profesores y 1.300 directores, donde se medía a través de un test el apoyo al gobierno local, participación en actividades políticas y el conocimiento cívico. Se encontró que las creencias de los alumnos que eran abiertamente animados a hablar libremente en clase se relacionaban con sus conocimientos y apoyo a los valores democráticos y con su participación en discusiones políticas dentro y fuera de la escuela. Las chicas percibían sus clases como abiertas a la discusión más que los chicos en 23 de los 28 países que participaron en el estudio.

Hay diversas formas de organizar el trabajo en clase: por medio de estructuras individualistas, competitivas o cooperativas. Estas últimas son las que mejor encarnan la

contribución que la metodología tiene en la educación ciudadana ya que permiten crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo (Colomina y Onrubia, 2001; Díaz-Aguado, 2006; Johnson y Johnson, 1999).

Son varios los beneficios que podemos encontrar en el uso de metodologías cooperativas. Por un lado la escuela, a través de la cooperación, puede generar un sistema de relaciones donde se potencien unos valores distintos al resto de los entornos con los que el alumnado está en contacto, a saber, educación para la paz (para resolver conflictos de forma no violenta), educación para el desarrollo socio- personal (aprender a relacionarse con otros y con las instituciones) y educación para la ciudadanía (potenciar una participación activa, la justicia y la responsabilidad) (Fernández, 1998). Por otro, las técnicas cooperativas presentan beneficios en distintos niveles (Díaz-Barriga, 2000; Ovejero, 1990; Pujolás, 2001; Serrano y González-Herrero, 1996; Slavin, 1996; Trianes y Fernández-Figares, 2001): 1) cognitivos: han demostrado obtener mejores resultados que las técnicas competitivas y, además, son preferidas por el alumnado; 2) metacognitivas: la interacción en la cooperación promueve el aprendizaje de estrategias de autorregulación; 3) afectivos: la presencia de los compañeros y su ayuda puede reducir la frustración y la ansiedad ante la situación de aprendizaje y favorece la autoestima porque iguala las oportunidades de éxito y reconocimiento; 4) sociales: promueve la mejora de las relaciones interpersonales y el clima de clase y rompe la barrera de los prejuicios y los estereotipos ya que aumenta la interacción entre los compañeros y asegura que todos se relacionen de forma positiva. Se convierte, por ejemplo, en una manera de prevenir el maltrato entre iguales en el aula por diversos motivos (Díaz-Aguado, 2006; Pellegrini, 2002). El primero, porque en grupos estables en el tiempo, es más probable que se produzcan conductas cooperativas (*quid pro quo logic*) que agresivas; el segundo, porque el aislamiento social y la falta de amigos son factores de riesgo ante el maltrato; y el tercero, porque legitima la conducta de pedir y proporcionar ayuda, lo cual es también positivo porque puede favorecer la ruptura de la cultura del silencio que se mantiene ante situaciones de maltrato entre iguales para, en su lugar, favorecer una cultura de respeto mutuo.

Otra forma de organizar las aulas es a través de los grupos interactivos, donde se forman grupos pequeños heterogéneos en los que una persona adulta (docente, familiar o voluntario) dinamiza el grupo para trabajar actividades cortas sobre un tema común. La persona dinamizadora se encarga de que los niños se ayuden entre sí y que todos hagan una actividad. La ventaja sobre otras técnicas cooperativas es que se cuenta con otras personas adultas, además del docente, lo cual es una fuente de enriquecimiento y motivación para la clase (Escudero y Flecha, 2005).

Existen diversos autores que han puesto de manifiesto los beneficios que tienen las aportaciones de los estudiantes acerca de qué consideran que favorecería el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros (Fielding, 2002; Flutter, 2007; Pedder y McIntyre, 2006; Rudduck y Flutter, 2000, 2003; Rudduck y McIntyre, 2007; Shultz y Cook-Sather, 2002; Wakefield y Pumfrey, 2009). Un ejemplo del papel que pueden jugar los estudiantes en el ámbito de la participación pedagógica es el estudio de Sands, Guzman, Stephens y Boggs (2007). Para dar respuesta a la necesidad de dar voz a los estudiantes ante una posible reforma educativa analizaron los factores personales, familiares o relacionados con los docentes que, de acuerdo con la opinión de los propios estudiantes, influían positiva y negativamente en su rendimiento escolar. Para ello, llevaron a cabo grupos de discusión con un total de 91 alumnos americanos e hispanos de diferentes cursos (*grade* 4, 7, 9, and 11). Se controló que estuviesen representados alumnos con distintos rendimientos académicos, según los resultados obtenidos en las pruebas estatales. Cada grupo de discusión estaba formado por siete alumnos y dos moderadores. De las aportaciones de los estudiantes, los autores concluyeron que hay diversos factores a los que habría que prestar atención para aumentar las probabilidades de que una reforma educativa tenga éxito. Relacionado con las características personales, los estudiantes hablan de la importancia de sentir que sus objetivos y metas tienen que ver con lo que se hace en la escuela. Por tanto, se recomienda incluir estos intereses como contenidos a tratar en las clases, modelar las expectativas alejadas de la realidad o dar apoyo para que todos los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para cumplir sus objetivos. También señalan como un elemento personal relevante la importancia de ser tratados como personas, no sólo como alumnos, y por tanto que se tengan en cuenta no sólo sus necesidades académicas sino también las personales, emocionales y físicas. Para ello, el uso del trabajo cooperativo o del apoyo entre iguales

se postula como vías adecuadas de trabajo. Respecto a los factores familiares, los estudiantes señalan como facilitadores de su rendimiento académico el percibir una coordinación entre la familia y la escuela, y el sentir que la familia está interesada por lo escolar y, por ejemplo, les revisen los deberes, hablen sobre las cosas que han hecho en clase, etc. Por tanto, se desprende la necesidad de que la escuela mantenga una comunicación cercana con la familia y se aseguren de que la información que les hacen llegar sobre el funcionamiento del centro o del curso es accesible para ellos. Por el contrario, la familia ejerce un papel negativo en el rendimiento cuando sobrecarga a los estudiantes con otras tareas domésticas, por ejemplo, el cuidado de los hermanos. Así, la escuela debería intentar proporcionar recursos o dar apoyo a sus familias para poder equilibrar las responsabilidades entre casa y la escuela. Por último, desde los factores relacionados con los profesores, los estudiantes señalan que su rendimiento mejora cuando perciben que sus profesores están comprometidos con sus tareas, es decir, cuando sienten que están motivados por enseñarles, cuando muestran respeto a los estudiantes, cuando se preocupan por conocer a sus estudiantes, cuando buscan actividades entretenidas, cuando posibilitan el trabajo en grupo y cuando dejan libertad para elegir. En resumen, de las opiniones de los estudiantes se desprenden medidas que deberían estar integradas en cualquier proceso de reforma del sistema. Recopilar información del estamento estudiantil debería ser un paso necesario en cualquier proceso de reforma. Además, tal y como se desprende de este estudio, desde los cursos elementales hasta los superiores, los estudiantes se muestran capaces de articular las variables que influyen en su esfuerzo y, por tanto, en su nivel de ejecución en la escuela.

Los alumnos también tienen cosas que decir respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En uno de los estudios pioneros en el campo Richter y Tjosvold (1980) llevaron a cabo un estudio con más de trescientos alumnos de primaria. Por clases, fueron asignados a dos condiciones durante cinco semanas. En la primera, los estudiantes decidían junto con el profesor el tema que iban a tratar en clase y las actividades que iban a llevar a cabo. En la segunda, era el profesor el que tomaba todas las decisiones y se les pedía a los estudiantes que participaran en ellas. Se observó los efectos de ambas condiciones en la interacción con los compañeros y en la motivación del alumnado. Los resultados indicaron que los estudiantes que pertenecían a la primera condición tenían actitudes más favorables hacia la escuela y hacia las asignaturas que

sus compañeros, interaccionaban de una manera más positiva con sus compañeros, trabajan de manera responsable aunque no hubiese supervisión y aprendían más que sus compañeros. Por tanto, los autores concluían que participar en la toma de decisiones puede hacer que los estudiantes estén más integrados en la vida escolar y que desarrollen un compromiso mayor con su aprendizaje.

En otro estudio llevado a cabo en Inglaterra (Kinchin, 2004) se entrevistó a 349 estudiantes de 12 a 14 años acerca de sus opiniones ante un contexto de enseñanza objetivo y otro constructivo, representados ambos a través de dos viñetas. El 88% se mostró más partidario del modelo constructivo. Anticipaban que en un entorno de aprendizaje constructivista sería más probable que estuvieran interesados, que comprendieran mejor los contenidos y que se sintieran más dueños de sus aprendizajes. El autor resalta que muchos de los entrevistados señalaban su sorpresa por ser preguntados acerca de los métodos de enseñanza y aprendizaje sugiriendo que no se trata de algo que suela hacerse en las escuelas.

2.5.2.2. *Participación política*

La Constitución recoge en su artículo 27.4 “*la participación de todos los sectores afectados en la educación*”. En la Comunidad de Madrid dicha participación se sustenta en tres órganos colegiados de participación: el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, los Consejos Escolares Municipales y los Consejos Escolares de Centro. Todos ellos representan, en sus ámbitos respectivos, a los diferentes sectores de la comunidad educativa, incluido el alumnado (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2009). No obstante, excede de nuestro campo de estudio analizar cada una de estas estructuras y, por tanto, nos centraremos en las estructuras de participación que se encuentran dentro de los centros, a saber, el Consejo escolar y la junta de delegados.

Participación institucionalizada: delegados

La participación del alumnado en las estructuras organizativas de los centros tiene como rasgo definitorio que se trata de una medida de obligado cumplimiento por los centros. La LOE en su Título V, Capítulo I, artículo 119 señala que “*corresponde a las*

administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo así como de sus representantes en el Consejo Escolar” y además que *“los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones”*. No obstante, los alumnos y alumnas sólo podrán ser miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de educación secundaria obligatoria y con las limitaciones en la realidad que expondremos al comentar las barreras de la participación.

Los delegados y delegadas se eligen en cada grupo, por sufragio directo y secreto, durante el primer mes del curso escolar, y además, se elegirá también un subdelegado o subdelegada, que sustituirá al delegado en caso de ausencia o enfermedad y lo apoyará en sus funciones. Los delegados y delegadas de los distintos grupos, junto a los y las representantes de los alumnos y alumnas en el Consejo escolar, constituyen la junta de delegados (at.74.1), y el centro debe facilitarles un espacio para que puedan reunirse y los medios materiales que pudieran necesitar para llevar a cabo sus funciones. Sin embargo, equiparar la participación del alumnado solamente con este ámbito encierra diversos peligros (Martínez, 1998).

En primer lugar, el contar con un número reducido de alumnos y alumnas que participen directamente puede crear un efecto disuasorio en sus compañeros que pueden empezar a desentenderse de cualquier tema relacionado con el centro o el aula porque entiendan que es tarea del delegado. En segundo lugar, en ocasiones se cumple la norma pero no se respeta la filosofía que la orientaba. Por tanto, si partimos de esta suposición, nos podríamos encontrar con situaciones en la que, por ejemplo, se elijan a los delegados de grupo, pero no se fomente un espíritu participativo. Con lo cual puede que el alumnado, e incluso el profesorado, no llegue a ver la utilidad de tener un delegado.

Pero, ¿cuáles son las funciones de los delegados y delegadas? Para que la comunidad educativa tuviese conciencia de la utilidad de la figura del delegado, deberíamos ser capaces de responder a esta pregunta. A grandes rasgos, podemos decir que los delegados y delegadas sirven para (Real Decreto 83/96 de 26 de enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria):

- Garantizar la participación del colectivo del alumnado en la elaboración de los documentos del centro: por ejemplo, elevando propuestas al equipo directivo para la elaboración del PEC
- Garantizar un canal de comunicación entre el centro y el alumnado: por ejemplo, informando de los problemas y quejas de cada grupo y clase y haciendo llegar a sus compañeros y compañeras informaciones del Consejo Escolar.
- Garantizar el sentimiento de pertenencia del alumnado: por ejemplo, solicitando el establecimiento y desarrollo de actividades culturales, recreativas y deportivas en el centro.
- Garantizar su derecho a recibir una educación de calidad: por ejemplo, presentando reclamaciones en los casos de abandono o incumplimiento de las tareas educativas por parte del centro, o presentando alegaciones y reclamaciones sobre la objetividad y eficacia en la valoración del rendimiento académico de los alumnos y alumnas.
- Garantizar la participación del alumnado en la gestión de la convivencia del centro: por ejemplo, fomentando la convivencia entre los alumnos de su grupo, o proponiendo sanciones a los alumnos por la comisión de faltas que llevan aparejada la incoación de expediente.

No obstante, y a pesar de ser el cauce participativo más importante, el delegado suele quedar reducido a la persona que ayuda a los profesores en el objetivo de mantener orden en las clases (Gil Villa, 1995). El delegado se encuentra entre dos fuerzas, las de sus compañeros que esperan de él un interlocutor ante el profesorado para defender sus derechos y la del profesorado que ven en él una prolongación de su propio rol disciplinario (San Fabián, 1997). En la práctica actúan como asistentes del profesorado asumiendo funciones de control, represión y espionaje sobre sus compañeros, junto con tareas rutinarias irrelevantes tales como limpiar la pizarra, ir por tiza, llevar el parte, ayudar a recoger el material de clase, etc. (Fernández Enguita, 1993).

Para intentar contrarrestar los peligros de este ámbito de participación, algunos centros han llevado a cabo experiencias organizativas voluntarias que suponen el acuerdo y convencimiento de toda la comunidad educativa y que, por tanto, pueden tener más

calado en el alumnado. Una de estas experiencias consiste en el reparto entre distintos estudiantes de las funciones que debería asumir el delegado (véase la Tabla 2.7).

Tabla 2.7. Tipos de responsabilidades que pueden ser desarrolladas por el alumnado (tomado de Fernández, 2008)

DENOMINACIÓN	FUNCIÓN
Delegado	<i>Representante institucional del grupo clase</i>
Subdelegado	<i>Apoya y acompaña al delegado o en su caso lo representa</i>
Ayudante	<i>Es responsable de la convivencia y bienestar emocional y social de los grupos</i>
Deportivo	<i>Organiza, coordina y apoya actividades deportivas dentro y fuera del grupo</i>
Cultural	<i>Organiza, coordina y apoya actividades culturales, decoración, festejos, salidas, excursiones, etc., con temática cultural</i>
Tutor	<i>Apoya académicamente, en alguna asignatura concreta, a otros compañeros en las tareas escolares</i>
Mantenimiento del aula	<i>Supervisa el buen estado del aula y del mobiliario, paredes, etc.</i>
Mentor	<i>Apoya, indica y guía a otros compañeros en temas de orientación académica y/o profesional por un tiempo limitado</i>
Mediador	<i>Media en conflictos cuando es requerido y consentido por las partes en conflicto. Actúa en el conjunto de la escuela y no tanto como representante de un grupo determinado</i>
Club de deberes	<i>Alumnos de cursos superiores ayudan a alumnos de cursos inferiores a hacer deberes en horario vespertino</i>
Otro	<i>Cualquier otro formato de representatividad que se apropiado</i>

Fernández (2008) lo justifica diciendo que cuantos más alumnos y alumnas estén implicados en la marcha del centro, más identificación y más mejoría en la convivencia se podrá observar. Considera que hay que crear estructuras y mecanismos que permitan la participación real de los alumnos y alumnas en las decisiones del día a día en el centro.

Son pocos los estudios que han analizado la participación de los estudiantes en las estructuras organizativas de los centros y los que lo han hecho suelen limitarse a buscar las cifras de participación en las votaciones al Consejo Escolar. Por ejemplo, Sánchez y Pesquero (2000) analizaron la evaluación de la participación de los estudiantes durante diez años en las elecciones a Consejo Escolar en los centros públicos del territorio MEC comenzando con las primeras elecciones que se convocaron en el año en 1987. Los

resultados apunta un descenso de la participación del colectivo de padres y alumnos (del 72% al 52.32%). Además, a medida que se van haciendo mayores parecen perder interés en la participación. En las elecciones del curso 2006-2007, el porcentaje de alumnos de centros públicos que participaron en la elección de representantes de los Consejos Escolares se mantuvo en poco más de la mitad del alumnado (59.09%), un dato bastante inferior a la participación del profesorado (86.77%) aunque muy por encima de la participación de las familias (8.36%) (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2009). Santos Guerra (1997) llevó a cabo un estudio en el que analizó el funcionamiento del Consejo Escolar de cinco centros educativos. Las conclusiones a las que llegó fueron que el Consejo funciona de manera burocratizada y que las decisiones en la realidad se toman en otros foros (por ejemplo, en dirección). Además señaló que se da una inexistencia de mecanismos de representación en los estamentos del alumnado y las familias, ya que carecen de tiempos y espacios de encuentro. Con un enfoque más preocupado en la opinión del alumnado, destacan los trabajos de Fernández Enguita (1993) y de San Fabián (1997). En el primero, se analizó el funcionamiento de los consejos escolares durante sus primeros cinco años de funcionamiento. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas, grupos de discusión y se analizaron las actas de los consejos escolares de 9 centros de la Comunidad de Madrid (de primaria y secundaria). El autor concluye que *“en general, podría decirse que la actitud ante los consejos escolares es de rechazo o reticente por parte del profesorado, de aceptación pero no muy esperanzada entre los padres y de indiferencia en las filas de los alumnos”* (Fernández Enguita, 1993, p.77). Entre los representantes de los alumnos existe la opinión de que los representantes no consiguen casi nada con la participación ya que los profesores lo tienen casi todo decidido. Además, manifiestan que no se les consulta el orden del día y que por tanto sus propuestas sólo pueden aparecer en la sección de ruegos y preguntas, y que en esos casos sus propuestas son tratadas, en el mejor de los casos, con condescendencia y en el peor con desinterés o incluso menosprecio. En el estudio de San Fabián (1997), que ya hemos comentado al hablar de los modelos de intervención ante los conflictos, este estudio realizado con 953 alumnos de secundaria se llegaba a la conclusión de que existía un gran desconocimiento tanto de las estructuras de participación, como el Consejo Escolar o de las juntas de delegado, como de sus representantes. Además, presentaban una visión poco ajustada de las funciones que la legislación otorga a los delegados.

Participación voluntaria: colaboración en la elaboración de las normas

Hemos señalado anteriormente cómo la elaboración conjunta de las normas de clase era considerada una buena práctica de mejora de la convivencia. Potenciar una cultura y una organización acorde con los principios de la participación y la cooperación se explica no sólo porque es una forma de trabajar las relaciones interpersonales en el centro y en el aula para lograr su mejora, sino también porque permite enfrentarse a los conflictos de forma no violenta (Uranga, 1998). De forma implícita o explícita toda convivencia se basa en un conjunto de normas las cuales, si son compartidas por todos los agentes educativos, evitarán que los conflictos terminen dando lugar a conductas antisociales en el centro. Las normas deben cumplir unas características para ser eficaces (Barriocanal, 2001; Goztens, 1997; Nakamura, 2000; Watkins y Warner, 1991). Se recomienda, por ejemplo, que sean pocas, realistas, expresadas en términos positivos y compartidas. Pero para que estas normas sean compartidas deben ser elaboradas teniendo en cuenta la participación de profesores y alumnos, es decir, llevando a cabo una gestión democrática de la convivencia (Ortega y Fernández, 1998; del Barrio, Martín y Fernández, 2002).

La colaboración de los estudiantes en la elaboración de la normativa del centro se puede enfocar, de forma interrelacionada con el apartado anterior, como una tarea cooperativa. La construcción de un sistema de normas en el aula y en la escuela supone un beneficio común para el grupo ya que ayuda a prevenir los conflictos y facilita el sentimiento de pertenencia del alumnado. Reconocerse en cualquiera de las normas, alternativas o propuestas de mejora o acciones preventivas o de intervención suponen adhesión al código y la responsabilidad con su cumplimiento (del Barrio, Martín y Fernández, 2002; Fernández, 1998; Ortega y Fernández, 1998; Serrano y González-Herrero, 1996). Fernández (1998) justifica la necesidad de la cooperación para determinar la normativa del aula (no sólo entre los alumnos sino también con los profesores) alegando que favorece interacción social y reduce la incertidumbre, confusión y ambigüedad que puede haberse creado por actuaciones puntuales ante los conflictos. Además, la cooperación en esta tarea podría eliminar algunos de los factores de indisciplina en el aula (Gómez, Mir y Serrats, 1997) como son la opresión por parte del profesor al

alumno, la servidumbre del alumno al profesor, la imposición del profesor y el desprecio o la ausencia de valores por parte de los alumnos. La consideración de la cultura de las partes involucradas en un conflicto y su consideración acerca de cómo pueden terminar éstos, sugiere puntos y estrategias de intervención (Girad y Koch, 1997), por eso es necesario dar voz a alumnos y profesores.

Un segundo aspecto a tener en cuenta en esta creación cooperativa de las normas es si realmente esta tarea cumple con los principios y los requisitos que ha de tener cualquier tarea cooperativa, ya que la práctica totalidad de estudios en relación con la cooperación se han centrado en contenidos académicos clásicos. De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), los factores que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione son:

- a) La interdependencia positiva, es decir, la imposibilidad de que nadie tenga éxito si no lo tienen todos. En el caso que nos ocupa, es imprescindible que todos los agentes educativos del aula se comprometan a alcanzar una meta común, que debe ser una normativa que beneficie al conjunto de la clase, pues de otro modo no se respetarán los acuerdos alcanzados.
- b) La Responsabilidad individual: el grupo sólo se verá fortalecido cuando cada uno participe en la elaboración de las normas de forma activa, manifestando sus dudas e inquietudes, aceptándolas como propias para cumplirlas y velar por su cumplimiento.
- c) La interacción cara a cara: los alumnos y los profesores que van a tener que elaborar y asumir estas normas conviven a diario y de forma directa en el aula, por lo que la interacción cara a cara queda garantizada.
- d) Las habilidades sociales: trabajar en un grupo cooperativo implica necesariamente el uso de habilidades sociales tales como la empatía, la escucha activa, el respeto de puntos de vista de los demás, etc.
- e) La evaluación grupal: puesto que el objetivo de crear una normativa de aula compartida es mejorar el clima del aula la evaluación debe analizar el efecto de esa normativa en el clima, que necesariamente es grupal.

La evaluación no debe centrarse en la desaparición de los conflictos, ya que los conflictos son una parte inherente a cualquier relación (del Barrio, Martín, Almeida y

Barrios, 2003), sino en la consecución de una resolución constructiva de los mismos respetando las normas propuestas. Por otra parte, trabajar con los conflictos en el aula a través de la construcción de normas cumple con otros requisitos para el funcionamiento del aprendizaje cooperativo expuestos por Fernández (1998) como son el compartir una identidad de grupo, en este caso el grupo-aula, el trabajar en una perspectiva a largo plazo, ya que las consecuencias de su consenso puede mantenerse durante todo el curso, o el esforzarse para lograr beneficios recíprocos, ya que los logros que se alcancen repercutirán en todo el aula. Además, este trabajo cooperativo acerca de las normas de clase se puede ver beneficiado porque va a partir de problemas reales en el aula con los que los alumnos y profesores se tienen que enfrentar a diario y, por tanto, van a requerir la toma de conciencia y control activo por parte de los integrantes para responsabilizarse de la solución. Esto son los requisitos que Luque (1996) señala para lograr una potenciación personal.

2.5.2.3. *Participación comunitaria: sistemas de ayuda entre iguales*

Una forma de fomentar la participación y un estilo de enseñanza democrático en los centros escolares es a través de los sistemas de ayuda entre iguales. El objetivo es que los alumnos asuman responsabilidades acerca de su papel en la prevención y en la solución de los conflictos interpersonales que inevitablemente se encontrarán en sus vidas (Sharp y Cowie, 1998). Los sistemas de ayuda entre iguales representan una educación para la ciudadanía en acción, y refleja el ejercicio de los derechos de participación de los niños y los jóvenes que están recogidos en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Estos sistemas se relacionan con la prevención y la intervención en los casos de maltrato entre iguales, aunque su función puede ir más allá, y son una de las recomendaciones del Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Defensor del Pueblo-Unicef, 2007). Salmivalli (1999) identificó distintos roles en los episodios de maltrato: víctimas, agresores, reforzadores del agresor, testigos y defensores de la víctima. El objetivo de estos sistemas de ayuda entre iguales es movilizar a los estudiantes que adopten el papel de testigo, ya que se hipotetiza que éstos no actúan para parar el maltrato porque no saben qué hacer, por miedo a ser elegidos como las próximas víctimas o por vergüenza a compartir su sensibilidad emocional (Hazler, 1996 citado en Cowie y Wallace, 2000).

Según Salmivalli, enfrentarse con éxito a los problemas de maltrato y exclusión es una experiencia positiva de ciudadanía activa para todos los participantes, no sólo los directamente implicados.

Dentro de las medidas que gestionan los centros de manera voluntaria para mejorar su clima y su entorno, y a que a su vez suponen la implicación del alumnado y la cesión de responsabilidad por parte del profesorado para que ellos gestionen sus conflictos, encontramos dos grandes vías de actuación, el tutor y los alumnos formados (Torrego, 2003). En la primera, el tutor busca la colaboración del alumnado y la ayuda mutua para corresponsabilizarles de las experiencias de convivencia que se den en el aula. Algunas de las estrategias o métodos que puede utilizar para ello son la entrevista (De Miguel 1996), la asamblea, el método Pikas (Fernández, 1998), el círculo de amigos (Fernández, 1998) o la mediación grupal. Dentro de la segunda vía, la del alumnado formado, encontramos los sistemas de ayuda entre iguales. Consisten en la organización de grupos de alumnos y alumnas elegidos por sus compañeros y compañeras y/o por el profesorado, de acuerdo con determinadas características prosociales, con el fin de colaborar en la resolución de conflictos de convivencia. En función de este objetivo reciben formación específica en habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos, siendo su actuación cotidiana supervisada por profesores y profesoras comprometidos con el proyecto (Andrés y Barrios, 2006). Estos sistemas de ayuda son especialmente útiles en situaciones de maltrato entre iguales en las escuelas, aunque no solo, y tienen valor tanto como medida de intervención como medida preventiva.

Las principales características de la ayuda entre iguales son (Cowie y Sharp, 1996; Cowie y Wallace, 2000): primero, que los y las jóvenes son entrenados para trabajar fuera de su círculo de amistad, potenciándose el valor del compañerismo; segundo, que se les da a los y las jóvenes la oportunidad, a través del adecuado entrenamiento, de aprender habilidades de comunicación, de compartir información y de reflexionar sobre las propias emociones; y por último, que los y las jóvenes son entrenados para tratar con conflictos y ayudar a sus compañeros y compañeras a relacionarse los unos con los otros de una forma más constructiva y no violenta.

Sin embargo, como ya hemos comentado, las medidas que se adopten deben responder a las características y a las necesidades específicas de cada centro educativo, por eso, los planes no son exportables sin más. A pesar de los múltiples beneficios que presentan los programas de ayuda entre iguales, no todas las escuelas requieren de uno como procedimiento para mejorar su convivencia. Se debe partir siempre de un análisis de necesidades, es decir, detectar los problemas a los que se enfrenta cada centro de manera habitual, tener en cuenta los recursos espaciales, materiales y personales de los que dispone o considerar la cultura imperante en el centro. Así, no será lo mismo, por ejemplo, intervenir ante casos de vandalismo que de maltrato entre iguales, o contar con un alto porcentaje de profesorado interino, y por tanto inestable, que de profesorado con destino definitivo en el centro. Para poder implantar un programa de ayuda entre iguales en una escuela es necesario partir de unos requisitos imprescindibles que comentaremos a continuación (Andrés, 2009; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

Debemos contar con un grupo de profesores y profesoras que impulse el proyecto. Sobre todo al principio, poner en marcha este tipo de proyectos supone un esfuerzo personal y temporal que es difícilmente asumible por una persona sola. El apoyo del Equipo Directivo es especialmente importante porque puede promover la inserción del programa en los documentos oficiales del centro y plantear su aprobación en los órganos de decisión. Además, el jefe de estudios, en concreto, es el responsable del bienestar y el mantenimiento de la disciplina. También, en el caso de los institutos, es interesante el apoyo del departamento de orientación, por sus conocimientos relacionados con estos temas y por su labor de coordinación del Plan de Acción Tutorial - documento en el que, como ya hemos dicho, se pueden encuadrar estas medidas. Y por supuesto, es importante el apoyo del resto de profesorado, sobre todo de los y las tutoras, por su labor de sensibilización, apoyo, credibilidad del programa entre los alumnos y alumnas. Debemos contar también con el apoyo del resto de la comunidad educativa, porque debe ser aprobado por el Consejo Escolar. Y, no menos importante, debemos contar con los recursos económicos necesarios, por ejemplo, para financiar la formación de los alumnos. En este último punto juegan un papel fundamental las administraciones educativas a través de programas que, como el programa Convivir es Vivir de la Comunidad de Madrid, ayudan a llevar a cabo iniciativas para mejorar la convivencia.

Aunque no es posible en las dimensiones de este capítulo analizar los pasos a seguir para llevar a cabo un programa de ayuda entre iguales (para eso recomendamos consultar otros materiales ya publicados, por ejemplo: Cowie y Wallace, 2000; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Boqué, Corominas, Escoll y Espert, 2005; Torrego, 2003), no queremos terminar sin hacer un breve comentario sobre las distintas alternativas que ofrecen estos programas. Siguiendo las clasificaciones de los autores anteriores, podemos diferenciar entre:

a) Agrupamientos de alumnos basados en interacciones de amistad.

Son informales, útiles desde Primaria y buscan facilitar el apoyo entre compañeros. Un ejemplo serían los “compañeros amigos”: se trata de compañeros y compañeras que voluntariamente se ofrecen para ofrecer apoyo y amistad de forma informal a aquellos que son más vulnerables, por ejemplo, porque son nuevos en el centro. Este apoyo se produce, por ejemplo, jugando o hablando en el recreo con estos compañeros y compañeras, o enseñándoles el centro. Esta técnica está en la base de muchos de los programas de bienvenida que recogen los centros en sus planes de convivencia y sus planes de acción tutorial.

b) Sistemas de apoyo que brindan orientación a compañeros con necesidad de comunicar su malestar personal, con el objetivo de escuchar y analizar los conflictos, no de resolverlos. Se persigue dar apoyo emocional y ayudar a que los alumnos y alumnas que encuentren sus propias soluciones a los problemas que tienen. Requieren una formación específica en habilidades de escucha, de comunicación y de resolución de conflictos. Un ejemplo serían los “compañeros y compañeras ayudantes”, a los que el resto de compañeros pueden acudir cuando tengan problemas con sus compañeros, con sus amigos, con sus profesores o con su familia. Los “compañeros ayudantes” ayudan a que la persona que ha acudido a ellos valoren las distintas soluciones que se les ocurran a sus problemas, viendo sus pros y sus contras, para poder poner en marcha un plan de acción. Este tipo de programas requieren un grado de madurez mayor por parte de los alumnos, por eso no es recomendable su uso hasta Secundaria (Fernández y Orlandini, 2001; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002).

c) Mediadores escolares y sistemas de resolución de conflictos, como los alumnos mediadores. Se trata de un proceso de ayuda estructurado en el cual los alumnos son entrenados para ayudar a resolver conflictos entre compañeros, o entre compañeros y profesores. En los equipos de mediación también hay docentes y padres. Los mediadores ayudan a sus compañeros, que van al servicio de forma voluntaria, a encontrar una solución satisfactoria para ambas partes. Este tipo de programas pueden llevarse a cabo tanto en Primaria como en Secundaria (Torrego, 2000).

Aunque la clasificación presentada se centra en la mejora de las relaciones sociales del alumnado, también existen fórmulas de ayuda entre iguales centradas en aspectos académicos, también con una influencia reseñable en el clima del centro.

Los programas de ayuda entre iguales cuentan con buena reputación y hay amplias experiencias documentadas en centros, principalmente fuera de España. Estos programas empezaron a funcionar en Canadá y EEUU en los años 70 y son comunes actualmente en escuelas inglesas. En España, y a pesar de ser una de las recomendaciones del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000, Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007), aún existen pocas publicaciones científicas que evalúen experiencias de este tipo, siendo una de las primeras bastante reciente (Andrés, 2009). Una conclusión común a estos estudios es que este tipo de iniciativas pueden implicar en muchos casos un cambio en los valores del centro y en sus prácticas. Como tal, es necesario otorgarles tiempo para asentarse en los centros y para empezar a dar resultados (James, Smith y Radford, 2010). Los datos de los estudios que han tenido por objeto la evaluación de los efectos que estos programas tienen en los centros y en la comunidad educativa, coinciden en señalar su eficacia a la hora de mejorar el clima socioemocional de los centros y en potenciar el desarrollo personal de los participantes en el programa (Andrés, 2009; Andrés y Barrios, 2006; Avilés, Torres y Vian, 2008; Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Naylor y Cowie, 1999; Smith, Pepler y Rigby, 2004). En el estudio longitudinal llevado a cabo por Cowie et al. (2002) respecto a los programas de ayuda entre iguales en 35 institutos, encontraron que el 80% de los alumnos que asumían el papel de alumno ayudante eran chicas. En las entrevistas que llevaron a cabo con los estudiantes, el 80% decía que los chicos sentían

peligrar su masculinidad al participar en este tipo de actividades de “cuidado a otros”. Sin embargo, estos programas funcionaban bien en colegios segregados donde todos los estudiantes eran varones (Cowie, 2000). Por tanto, parece que es la presión que ejercen los iguales en los chicos los que limitan su participación en este tipo de actividades prosociales.

Una experiencia reciente de evaluación de un programa de compañeros ayudantes en nuestro país es la llevada a cabo por del Barrio, Granizo, et al., (2011) dentro del marco de un proyecto internacional financiado por la Unión Europea y en el que también participaron centros de Inglaterra e Italia. El objetivo del proyecto era establecer un sistema de ayuda entre iguales en un centro de secundaria de cada uno de los tres países y comparar los efectos obtenidos entre los tres países y dentro de cada país de cada escuela en relación con su centro control. La evaluación del impacto de los programas de ayuda entre iguales requiere necesariamente recoger las opiniones del profesorado y sobre todo del alumnado sobre su satisfacción con el mismo. Por ello, presentaremos los resultados de la muestra española, perteneciente a un instituto de la zona Norte de la Comunidad de Madrid, en relación a este aspecto (del Barrio, Barrios, et al., 2011). Participaron en la misma todos los alumnos de 1º y de 3º de ESO, 4 compañeros ayudante y 35 profesores del centro (4 de ellos implicados en el programa). El programa fue evaluado positivamente por los estudiantes y por el profesorado, señalando beneficios tanto para los usuarios del programa, como para los compañeros ayudantes, el profesorado y el centro en su conjunto. Los beneficios más señalados para los usuarios del programa fueron la ayuda que proporciona a los estudiantes que acuden al servicio y el alivio emocional que proporciona. También se mencionan mejoras en el clima, tanto por su efecto en el descenso de conflictos como por la influencia positiva que supone. Y aunque no son muchos, también hay estudiantes que señalan que la naturaleza del programa, sobre todo el hecho de que sean los propios alumnos los que lo llevan a cabo supone un beneficio. Respecto a los beneficios para el centro la mayoría de los estudiantes se refieren a una mejora en el clima escolar tanto para prevenir (porque disminuye la aparición de conflictos) como para intervenir (contribuye a resolverlos). También se señala el prestigio que el programa da a la escuela, puesto que da buena imagen y le presenta como un centro que se preocupa por el bienestar de su alumnado. Tanto los profesores como los estudiantes al hablar de la continuidad del

programa en el centro señalan la ventaja que supone la participación de los propios estudiantes en la resolución de los problemas emocionales y los conflictos.

2.5.2.4. *Participación en actividades extraescolares*

En relación al tipo de prácticas que se fomentan desde los centros, Print (2007) señala que para que las escuelas contribuyan a la formación de ciudadanos comprometidos política y cívicamente es necesario dar oportunidades a los estudiantes para que aprendan qué es la democracia. Señala que esto es posible por medio de dos vías. Por un lado, el curriculum formal, es decir, a través de lo programado en las distintas asignaturas o con programas específicos de educación moral (Althof y Berkowitz, 2006). De esta forma se desarrolla el conocimiento democrático, aunque hay autores que señalan que no éste no es suficiente para asegurar la implicación política. La efectividad del currículum formal se verá fortalecida cuando se usen metodologías participativas, que fomenten el diálogo y el trabajo cooperativo del alumnado (McDevitt y Kiouisis, 2006; Torney-Purta et al., 2001). Por otro lado, el curriculum informal que incluye dos tipos de actividades. Una de ellas son las actividades instrumentales, como la participación en el periódico de la escuela, ser delegado o la participación en las distintas asociaciones de estudiantes, entre otras. Cuando se anima a los estudiantes a trabajar juntos en la solución de problemas o a colaborar con la organización y funcionamiento de los centros, se está contribuyendo a desarrollar la implicación cívica de manera más directa pues tienen un sentido completo para el alumnado y supone dejarles participar como ciudadanos en los centros (Torney-Purta, 2002a). La otra son las actividades expresivas, tales como la participación en equipos deportivos o sociales, que contribuyen de manera menos directa en el desarrollo de la implicación política pero tiene mayores consecuencias en la implicación cívica futura. Print concluye que lo que los estudios parecen indicar hasta la fecha es que participar en las elecciones estudiantiles –como votantes o como candidatos- y la participación en las actividades instrumentales, se relaciona fuertemente con una futura implicación política y cívica de los adultos. Por tanto, sostiene que es necesario dar más importancia a estos aspectos en los centros educativos.

Un estudio llevado a cabo en EEUU con más de 1700 jóvenes de entre 10 y 18 años (Linver, Roth y Brooks-Gum, 2009) analizó el impacto que tenía la participación en actividades deportivas organizadas en distintas facetas de la vida de los jóvenes (rendimiento académico, autoconcepto, relaciones sociales, autocontrol y comportamientos de ayuda). Los resultados indicaron que los jóvenes que participaban en alguna actividad deportiva tenían más beneficios que los que no participan en ningún tipo de actividad. Pero además, los beneficios encontrados eran mayores para aquellos jóvenes que participan en actividades deportivas y otra actividad (por ejemplo, académica o religiosa). Estos resultados coinciden con los encontrados por Blomfield y Barber (2009) en Australia con casi 1500 jóvenes de 12 a 16 años. Estos autores explican que los beneficios sobre el autoconcepto son mayores cuando se participa de forma conjunta en actividades extraescolares de distinta naturaleza (deportivas y culturales) que cuando sólo se hace un tipo de actividad porque las experiencias son variadas y cada una puede contribuir a distintas facetas del autoconcepto.

Las actividades extraescolares suelen relacionarse con aquellas organizadas por los centros de cumplimiento opcional para su alumnado o incluso fuera del horario escolar. Éstas pueden estar organizadas por el centro o por otras organizaciones (por ejemplo, asociaciones, casa de la juventud, etc.) y llevarse a cabo en sus instalaciones o fuera de las mismas. No obstante, también contribuyen de una manera directa a la educación ciudadana de los estudiantes. Además, estas actividades son especialmente importantes en la adolescencia cuando los jóvenes son los encargados de organizar su propio tiempo de ocio. Participar en actividades extraescolares organizadas les puede dar la oportunidad de establecer relaciones con personas de distintos contextos, de experimentar distintos roles y de desarrollar distintas habilidades y competencias. En la última década son muchos los estudios que han pretendido analizar la influencia de tomar parte en actividades extraescolares en distintos aspectos de la personalidad y el ajuste de los jóvenes a su contexto. En síntesis todos ellos encuentran que participar en actividades extraescolares tiene beneficios para los adolescentes (Darling, 2005; Fredricks y Eccles, 2005, 2008; Larson, Hansen y Moneta, 2006; Schmidt, Shumow y Kackar, 2007). Por ello, los centros deben cuidar este aspecto en la planificación de su acción tutorial.

2.5.3. El sentimiento de pertenencia: causa y consecuencia de la participación del alumnado.

Dar voz a los estudiantes se relaciona con mejoras en la escuela, tanto en relación a sus resultados de aprendizaje como respecto a las relaciones interpersonales que se establecen (Cook-Sather, 2002, 2006; Frost, 2008; Rudduck y Flutter, 2004; Rudduck y McIntyre, 2007). No obstante, la relación más contrastada por los estudios es la de la participación del alumnado y el sentimiento de pertenencia de los mismos en sus centros y sus aulas, motivo por el cual abordaremos este aspecto a continuación.

El sentimiento de pertenencia es el componente emocional de la implicación del alumnado en el centro, es decir, tiene que ver con el grado en el que un alumno se siente aceptado y valorado por los compañeros y por el profesorado, así como con la medida con la que valoran el éxito académico. Y la participación de los estudiantes es esencial para poder desarrollar un sentimiento de pertenencia con el centro. En un clima escolar donde se contribuye a la formación de los estudiantes como ciudadanos es necesario que todos los estudiantes se sientan incluidos en sus clases y sientan que su voz cuenta. Fleming (1996) señala que aunque el currículo oficial da forma a la mente de los estudiantes, es de las relaciones interpersonales en la clase de donde se derivan las influencias mayores para comportarse como ciudadanos ya que se trabaja la amistad, la autoestima, la motivación y el espíritu de equipo. Una de las maneras que han resultado más productivas para trabajar este clima escolar cooperativo son las asambleas de clase (Edwards y Mullis, 2003).

Otra de las maneras de hacerlo es dando su opinión acerca del entorno físico que, como ya hemos visto, es uno de los elementos que conforman el clima escolar. Además tiene el beneficio de referirse a aspectos tangibles en los que los estudiantes pueden ver su impacto (Flutter, 2006). Bergmark (2008) llevó a cabo un estudio en el que pretendía mejorar la situación de un grupo de estudiantes suecos de en sus centros. Para ello, preguntó a 25 alumnos de entre 13 y 14 años acerca de cómo les gustaría ser tratados por los demás y cómo no. Los estudiantes participaron también en el análisis de los datos y llegaron a la conclusión de que la calidad de sus relaciones en los centros dependía de cuatro aspectos: el esfuerzo por comprenderse mutuamente; el ser aceptado por quién se es; el buscar la honestidad y la verdad; y el ser reconocido y animado. El

autor concluye el estudio alegando que lo que están pidiendo los estudiantes es que se les de voz, que se les escuche y respete. Añade que para hablar de una participación real, los estudiantes no deben limitarse a participar en lo que les dicen, sino que deben sentirse libres para promover iniciativas propias. El papel de los docentes, en este caso, sería servir como guía y apoyo de estas iniciativas.

Pero el sentimiento de pertenencia también se ve afectado por la participación de los alumnos en actividades académicas (asistencia a clase, hacer los deberes, estar atento en clase, etc.) y extracurriculares (equipos deportivos, clubs, etc.). La OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) a través del programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) llevó a cabo un estudio en el año 2000 acerca de la implicación de los estudiantes de 15 años de 42 países, entre ellos España (OCDE, 2003). En el estudio se analizaban los factores escolares que se relacionaban con la implicación escolar ya que ésta, a su vez, se relaciona con el aprendizaje llevado a cabo por los alumnos y alumnas y con la predisposición de los mismos hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. En el estudio se evalúa el sentimiento de pertenencia del alumnado respecto a la escuela, su participación (aunque equipara ésta con el absentismo escolar) y el rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias. Se concluye que existe evidencia de que el entorno escolar tiene un fuerte efecto en la participación del alumnado y en su sentimiento de pertenencia. La prevalencia de estudiantes con bajo sentimiento de pertenencia en España se encuentra en la media de los países de la OCDE (24.5%), mientras que la prevalencia de los alumnos con baja participación es mayor en España (34%) que la media de los países de la OCDE (20%). Por otra parte, los resultados del estudio no apoyan la creencia popular de que aumentar la implicación del alumnado llevará necesariamente a mejores resultados académicos, puesto que los que tienen peor rendimiento no son necesariamente los que tienen un compromiso menor.

El sentimiento de pertenencia puede ser consecuencia de la participación de los alumnos, por ejemplo, cuando éstos creen que se escucha su voz, y también causa, ya que un estudiante que se sienta parte de su centro es más probable que participe. Pero además, el sentimiento de pertenencia se relaciona con la implicación cívica de los estudiantes. Flanagan, Bowes, Jonnson, Csapo, y Sheblanova (1998) hicieron un estudio

con más de 5500 adolescentes de entre 12 y 18 años de distintos países. Usaron una medida de sentimiento de pertenencia en la escuela que incluía ítems del tipo “me siento como alguien cuya opinión cuenta”. Encontraron que las chicas tienden a tener un mayor sentimiento de pertenencia. El sentimiento de pertenencia en la escuela era un importante predictor en algunos países del compromiso cívico (el deseo de contribuir al propio país y a la sociedad) tanto para hombres como para mujeres. Los ítems en esta escala tienen que ver con el valor de los alumnos trabajando juntos en grupos o como representantes elegidos para solucionar problemas en la escuela. Aproximadamente un 80% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem. En 16 países las chicas tenían más confianza en la eficacia de la participación en la escuela que los chicos. Los autores concluyen que los alumnos experimentan a diario el colegio como un sistema político y social y, por tanto, consideran que solucionar los problemas que surgen en él en interacción con los otros puede favorecer el sentimiento de pertenencia en esta comunidad. La confianza de que la participación en la escuela puede marcar la diferencia es de valor en sí mismo.

Por su parte, y también en relación al sentimiento de pertenencia, Osler y Starkey (2003) recogieron a través de un cuestionario la opinión de 600 jóvenes de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años acerca de las oportunidades que tenían de experimentar sus derechos y obligaciones. Entre las preguntas, debían definir qué entendían por comunidad. También se les pidió que trajeran fotos que ilustraran su “comunidad”. Los investigadores encontraron que sólo un 3% hablaba del área demográfica al que pertenecían, siendo lo más habitual hablar de sus amigos, familia y vecinos. Y es en ese entorno en el que los jóvenes encontraban su campo de acción. El estudio concluye que es en estos contextos cercanos donde los adolescentes se desarrollan como ciudadanos y que no es posible sentir o expresar solidaridad con “otros lejanos” si no podemos experimentarlo con los otros de nuestra comunidad. Esta conclusión refuerza el papel que juega la escuela en la construcción de la ciudadanía y además, la importancia del trabajo coordinado con el resto del entorno en el que se desarrolla el niño.

Sin embargo, también hay alumnos que se sienten “desligados” de los centros (Jackson, 1991). Los motivos que da este autor para explicar este sentimiento entre el alumnado son: a) que hacer lo que otros dicen es una forma de eludir la responsabilidad y evitar

problemas; b) la falta de información acerca de sus derechos, de las funciones de los órganos colegiados, de lo que sucede en la escuela; c) los problemas espaciales y temporales para reunirse; d) resulta más rentable dedicarse a asuntos personales que preocuparse por el interés general; e) la obsesión por la eficacia, que hace que se considere como “tiempo perdido” los espacios destinados al intercambio de opiniones y a la toma de decisiones compartidas. Estas son algunas de las barreras que existen en los centros para la participación del alumnado, como veremos a continuación con mayor profundidad.

2.5.4. Barreras para la participación del alumnado

La participación de los estudiantes, como hemos visto al principio de este capítulo, es un objetivo educativo y además es uno de los pilares del modelo de escuela que se intenta promover. Tanto si hablamos de una escuela democrática como si lo hacemos de una escuela inclusiva, se hace necesaria la participación del alumnado para conseguir el objetivo de formar ciudadanos activos y responsables para convivir en democracia. Sin embargo, la evidencia parece indicar que no se está consiguiendo este objetivo (Covell, Howe y McNeil, 2008; Jares, 2006). De hecho, en los últimos años ha aumentado la preocupación por la falta de implicación de los alumnos en la escuela y en la comunidad. No obstante, el interés por parte de los centros por potenciar la participación del alumnado y darles voz ha crecido en los últimos años. ¿Cuál es el problema entonces? Una respuesta posible tendría que ver con la cultura o el clima escolar. El concepto de cultura, como se ha comentado, sigue entendiéndose como un elemento amplio y complejo que podría incluir todo lo que se hace, y también lo que no se hace, en la escuela (Instituto Superior de Formación y recursos en red para el profesorado, 2009). Dentro de la cultura escolar, por tanto, encontramos tanto barreras como facilitadores de mayores niveles de inclusión. Así por ejemplo, Rudduck y Fielding (2006) consideran que los centros deberían pararse a reflexionar en los motivos por los que se quiere dar voz al alumnado y en si su clima es el apropiado para hacerlo, en términos de confianza y apertura. Para que tenga algún efecto llevar a cabo iniciativas dentro de esta filosofía, es necesario que los centros estén comprometidos con la idea de una comunidad que apoya el desarrollo de las identidades individuales, la

autonomía y el respeto mutuo –como vimos, por ejemplo, al referirnos a los requisitos para poner en marcha un programa de ayuda entre iguales en los centros.

Por tanto, para favorecer la participación del alumnado en los centros es necesario un cambio hacia culturas más inclusivas. La escuela inclusiva, como ya hemos visto, ha supuesto un cambio en el foco de atención desde los alumnos a los centros. Así, se pasa a hablar de las necesidades de los estudiantes a hablar de las condiciones de los centros que pueden afectar al desarrollo del alumnado. Por tanto, también en relación al proceso de participación del alumnado el centro cobra mayor responsabilidad adquiriendo el papel protagonista en el diseño de actividades o estructuras que faciliten la participación. No obstante, en los centros pueden existir “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La inclusión educativa supone el análisis de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de minimizar las barreras que estén dificultando la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en sus centros escolares. Este análisis debe ser permanente pues las necesidades a las que debe responder la escuela van cambiando. Para ello, existen materiales específicos que facilitan la evaluación que deben hacer los centros de sus barreras y sus logros, como el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) que ha sido adaptado al contexto español por Sandoval et al. (2002). Este instrumento posibilita un análisis crítico sobre las actuaciones que se llevan y se pueden llevar a cabo para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Las barreras para la participación, o falacias de la participación (Santos Guerra, 1995, 2007), han sido abordadas por distintos autores (Covell, Howe y McNeil, 2008; Fernández Enguita, 1992; Fielding 2004a; Fielding 2004b; Flutter, 2006; Gimeno Sacristán, 2003; Gunter y Thompson, 2007; Jares, 2006; Osler y Starkey, 2006; Wyse, 2001). Resumiendo las aportaciones de todos ellos, podemos encontrar distintos tipos de barreras.

En primer lugar, se señala la falta de culturas democráticas en los centros. Poder participar de manera significativa en todos los aspectos de la vida escolar permitiría a los estudiantes aprender y practicar la democracia y la responsabilidad. Cuando se les permite participar en el día a día de los centros, es probable que empiecen a

considerarse como ciudadanos democráticos. Sin embargo, las oportunidades de participación que se les ofrece suelen estar limitados a asuntos periféricos. En el caso de los consejos escolares, por ejemplo, se les suele preguntar por asuntos concretos y secundarios (por ejemplo, el tipo de comida, el estado de los baños, etc.), sin embargo, aunque se les consulte, el alumnado no determina la agenda de los consejos. Es decir, no pueden plantear asuntos para ser discutidos más allá de los propuestos por los adultos. La Ley Orgánica 8/85 de 3 de julio reguladora del derecho a la educación (LODE) supuso un cambio en la estructura de gestión de los centros escolares estableciendo la creación de los consejos escolares, es decir, unos marcos formales de participación donde el alumnado contara con representantes. Así, los estudiantes adquirieron el derecho a participar. Aunque no se debe equipar la participación del alumnado con su papel en los órganos de gobierno es un ámbito importante a tener en cuenta ya que es de obligado cumplimiento por todos los centros. Sin embargo, las actas de los consejos escolares ponen de manifiesto que los alumnos y las familias apenas intervienen en las reuniones y cuando lo hacen se trata de comentarios sobre las actividades extraescolares, cuestiones de horarios y en el apartado de ruegos y preguntas (Gil Villa, 1995).

Es decir, existe un juego democrático trucado (Santos Guerra, 2007) porque, por un lado, se pone a debate lo insustancial mientras que impone lo esencial por vía jerárquica y normativa, aunque para que la participación sea efectiva, y no un mero simulacro, debe referirse a dimensiones importantes de la práctica. Y porque por otro lado, las decisiones se toman en foros jerárquicos. Es decir, la participación en los centros es descendente y acomodaticia y, por tanto, el que los alumnos y alumnas participen depende del profesor; los estudiantes son sumisamente sumisos o sumisamente participativos. Carecen de poder de decisión aunque puedan opinar.

Relacionado con este aspecto se señala que, incluso cuando se defienda la utilidad de la participación estudiantil, en muchos casos no se dispone de tiempos ni de espacios para ejercitarla. A pesar de que existen estructuras institucionalizadas de participación (por ejemplo, el Consejo escolar o la junta de delegados) los estudiantes no tienen los recursos para reunirse con sus representantes y sus peticiones no son oídas. Viñao (1985) llevó a cabo un estudio en el que comparaba distintas experiencias de

participación en distintas escuelas de Alemania. Su conclusión fue que “*la institucionalización era el acta de defunción de la participación*” (pp.142-143) ya que olvidaba los verdaderos problemas para encuadrarlos en la configuración de una maquinaria administrativa artificial, que en ocasiones es la única participación del alumnado (Martínez Bonafé, 2003). Por tanto, se deben crear espacios donde los estudiantes puedan explorar y expresar sus opiniones, ya sea como individuos o como representantes de un grupo, ya que dar voz a los alumnos es una utopía si no se producen cambios en la organización y en la cultura de los centros.

En segundo lugar, se habla de la falta de preparación de los docentes para enseñar ciudadanía y de su falta de las habilidades necesarias o la disposición requerida para escuchar al alumnado (es a lo que se denomina *relaciones de poder*). Pueden pensar, por ejemplo, que crear espacios y tiempos para escuchar al alumnado es una forma de quitárselo al currículo. Esto se relaciona con la consideración que los docentes tienen de los estudiantes como aprendices y de ciudadanos de futuro pero no en el presente. Y esto supone un riesgo añadido porque, al no considerarles como ciudadanos en la actualidad, es probable que no sólo se esté negando a los estudiantes la puesta en práctica de la participación democrática sino que también se les esté dejando de informar sobre sus derechos y responsabilidades ciudadanas actuales.

En tercer lugar, existirían otras barreras asociadas al alumnado. Por ejemplo, podría suceder que los adolescentes quisieran dar su opinión pero no supieran cómo hacerlo. O puede que no vean la *autenticidad* del proceso, es decir, que la participación del alumnado sea creíble. La autenticidad desde el punto de vista de los estudiantes descansa en tres aspectos: 1) si han sido implicados en fijar el tema de la consulta; 2) si el interés de los adultos en lo que tienen que decir es real, y 3) si de sus opiniones se derivan acciones o si, por el contrario, se quedan en palabras. Incluso puede ocurrir que en ocasiones la voz de los estudiantes se utilice como críticas arrojadas contra el profesorado o la institución en vez de ser usado de una manera constructiva para mejorar.

Y por último, una barrera tendría que ver con las prácticas *inclusivas*, es decir, que los estudiantes vean que su voz vale lo mismo que la de cualquier otro compañero. Este

riesgo es mayor cuando son los representantes los que participan de una manera directa y no se ha producido un verdadero proceso de puesta en común entre los estudiantes como hemos comentado anteriormente (Flutter, 2006).

A lo largo de estos dos capítulos hemos intentado poner de manifiesto la relevancia de la participación de los estudiantes en los centros. Hemos justificado este interés alegando a su relación con el conocimiento social, con los derechos y deberes de la infancia y con los objetivos escolares y el modelo de escuela que se promueve desde nuestro sistema educativo. Sin embargo, encontramos que son pocos los estudios que han analizado las concepciones de los estudiantes acerca de este proceso. Los estudios que presentamos a continuación abordan este aspecto.

PARTE SEGUNDA
ESTUDIO DE LAS
REPRESENTACIONES DEL
ALUMNADO ACERCA DE SU
PARTICIPACIÓN

CAPÍTULO 3.

OBJETIVOS GENERALES, DISEÑO E HIPÓTESIS

3.1. OBJETIVOS

El objetivo de esta tesis es analizar las concepciones de los alumnos y alumnas de secundaria en torno a su participación en sus centros educativos. La importancia de esta temática radica, como hemos expuesto en los capítulos precedentes, en que la participación se constituye en uno de los fines de la educación y además, es un medio para conseguir otros aprendizajes. Es necesario que los estudiantes aprendan a participar tanto dentro como fuera de la escuela, y convirtiendo así los centros en un lugar donde los estudiantes pueden ejercer su ciudadanía en el presente pero también donde se pueden formar como ciudadanos de futuro. Además, la participación del alumnado es un requisito imprescindible para la consecución de las competencias básicas –entre ellas, la competencia social y ciudadana- en general y vinculadas con cualquier contenido en particular. Y es un elemento clave en el mantenimiento y promoción de una cultura y clima escolar positivos.

La participación del alumnado tiene repercusiones en la convivencia y el clima de los centros, en los resultados académicos, en las habilidades sociales o en la satisfacción escolar, entre otros aspectos. Sin embargo, la evidencia anecdótica de los profesores y del alumnado, y los resultados de las investigaciones al respecto, que hemos comentado en los capítulos anteriores, parece mostrar que la participación de los alumnos y alumnas en los centros es escasa y se encuentra con diversas barreras. Pero, ¿por qué?

A pesar de que hay estudios que han indagado sobre el tipo de participación que ejercen los estudiantes en sus centros o fuera de ellos, son pocos los que han profundizado en el significado que la participación tiene para el alumnado. Sin embargo desde el movimiento de dar voz al alumnado se apunta que la búsqueda de explicaciones debe venir a través de indagaciones más holísticas y cualitativas que las usadas hasta la fecha, donde sean los propios alumnos los que señalen los obstáculos, personales o por parte de la institución escolar, que tienen para participar activamente en los centros. Es un punto de partida valioso en diversas áreas de conocimiento educativo y social conocer

las concepciones de los implicados sobre los fenómenos en los que están insertos. “*Los chicos y las chicas están en la mejor situación para proporcionarnos información de su propia situación*” (Save the Children, 2003, p.6). Sólo de esa manera se pueden buscar soluciones.

Para dar respuesta al objetivo general de conocer las concepciones de los alumnos en torno al papel de su participación en los centros de secundaria indagamos acerca de una serie de aspectos que constituyen los objetivos específicos de esta investigación:

- 1) **Conocer la concepción del alumnado acerca de los procesos de participación en sus centros:** importancia atribuida, ventajas, inconvenientes y consecuencias. Entender la participación como proceso supone asumir que se trata de un comportamiento que implica unas consecuencias. La anticipación de estas consecuencias, además, puede convertir éstas en las causas finales del comportamiento participativo. Por otra parte, hace referencia a la relevancia que cada estudiante da a la participación o a su posible utilidad en el funcionamiento de la institución en la que se lleva a cabo, es decir, el centro en general y el aula en particular.
- 2) **Conocer la experiencia de participación de los alumnos en los centros:** ámbitos de participación, motivación para la participación y valoración de la misma. Aunque relacionado con el objetivo anterior, se diferencia de él en que el foco de éste es el alumno que participa y no el proceso en sí. De esta manera, pretendemos saber en qué participan los estudiantes y en qué les gustaría hacerlo, cómo valoran esa participación y qué les motiva o desmotiva para que tomen la decisión de participar en sus centros y en sus clases.
- 3) **Conocer cómo se representan la figura del delegado,** como único papel de participación estudiantil establecido legalmente y de obligada existencia en todas las aulas de secundaria. En realidad este objetivo aporta información a los dos anteriores. Es cierto que también queda recogida en la legislación la existencia de representantes de estudiantes en el Consejo Escolar. No obstante, los representantes del Consejo suelen pertenecer a los cursos superiores y, además, estudios anteriores han puesto de manifiesto que

normalmente los estudiantes no conocen o no tienen ninguna relación con sus representantes en el Consejo, que el porcentaje de estudiantes que vota a sus representantes en el Consejo Escolar es bajo, y que éstos no se eligen todos los años mientras que el delegado de aula es elegido anualmente en todas las clases y, por tanto, es una experiencia más significativa para el conjunto del alumnado.

- 4) **Conocer la concepción del alumnado acerca de la participación como un objetivo educativo:** definición de la participación y relación con el concepto de ciudadanía. Desde un punto de vista teórico y legislativo hemos visto cómo formar a los estudiantes para que aprendan a participar es un objetivo de la educación porque está directamente relacionado con el desarrollo integral de los estudiantes. En la actualidad se habla de escuelas democráticas o inclusivas y de la importancia de dar voz al alumnado. Sin embargo, nos parece interesante saber si esta filosofía ha llegado a las aulas o si, más bien, los estudiantes mantienen una concepción más tradicional de la escuela en la cual se representan como meros receptores pasivos de la información que es considerada relevante por el sistema educativo en general y por los docentes en particular. Pretendemos comprender si los estudiantes consideran que los centros contribuyen a su desarrollo de una manera unidireccional o si, por el contrario, comparten que se trata de un proceso bidireccional en el que ellos también estén posibilitando el desarrollo de los centros.
- 5) **Establecer las diferencias en estas concepciones ligadas al género, al curso, al centro y a la experiencia de participación de los estudiantes.** Este aspecto se amplía al presentar las hipótesis.

3.2. DISEÑO E HIPÓTESIS

Para conseguir estos objetivos llevamos a cabo dos estudios exploratorios complementarios que se expondrán en los dos capítulos siguientes. En el primero se realizó un estudio ex post facto evolutivo transversal (Montero y León, 2007) para indagar acerca de la comprensión del proceso de participación del alumnado en su centro y acerca de su propia experiencia participativa, por un lado, y acerca de sus

representaciones respecto a la figura del delegado, por otro lado. Se elaboró un cuestionario que cubría estos contenidos y que fue contestado por 215 estudiantes de 1º de ESO a 2º de Bachillerato pertenecientes a un centro de secundaria de la Comunidad de Madrid. Se consideraron como variables independientes el curso, el género y la experiencia como delegado de los estudiantes.

En el segundo estudio se realizó un estudio ex post facto prospectivo (Montero y León, 2007) para explorar las concepciones de los estudiantes en torno a la participación como objetivo educativo y como proceso dentro de sus centros, así como para conocer la experiencia participativa de los adolescentes tanto dentro como fuera de los centros. Se elaboró un guión de entrevista que abordaba estos contenidos y, siguiendo el método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001), se entrevistó a 71 estudiantes de tres centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años (con una media de edad de 15,9 años). Como variables independientes se tuvieron en cuenta el género, la experiencia como delegados o mediadores, el centro y la formación con el programa *Equipar para educadores*.

A continuación se explicará la relevancia de las variables independientes –todas ellas de tipo categórico– señaladas en ambos estudios y se expondrán las hipótesis que se desprenden de cada variable en función de los resultados encontrados en estudios previos.

1. **Género** (chico/chica). Puesto que la participación cívica supone en último término la búsqueda del bienestar del grupo, está relacionada con el comportamiento moral. Gilligan (1982) propuso que el juicio moral de las chicas está más basado en el cuidado y en las relaciones, mientras que el de los chicos está más basado en criterios de justicia. Esta mayor preocupación de las chicas por el bienestar de la comunidad también ha sido resultado de otros estudios acerca de la implicación cívica de los jóvenes (Haste, 2005; Morán y Benedicto, 2003; Torney-Purta et al., 2001). Por tanto esperamos que las concepciones acerca de la participación de unas y otros difieran. Esperamos que las chicas entiendan la participación como un proceso que beneficie al grupo, cuide las relaciones y mejore el clima en una proporción mayor que los chicos, de los cuales esperamos una representación más

centrada en aspectos convencionales (por ejemplo, deberes, derechos o normas). Además, estudios previos señalan que las chicas muestran más confianza en la eficacia de la participación en la escuela (Flanagan et al., 1998), y valoran más positivamente su participación (Martínez y Aróstegui, 2001), por lo que esperamos que en nuestros dos estudios sean las chicas las que valoren más positivamente la participación del alumnado y estén más satisfechas con la suya propia, mientras que los chicos sean más críticos y estén menos satisfechos.

2. **Experiencia** (con experiencia/sin experiencia). Las experiencias de participación del alumnado pueden ser muy diversas y darse en distintos ámbitos. Pero en esta variable se circunscribe a la experiencia ejerciendo un papel institucionalizado por el centro y, por tanto, reconocido por la comunidad escolar, como es el ser delegado o mediador/ayudante. Las representaciones de los estudiantes acerca de sí mismos como personas que pueden influir en su comunidad parece verse favorecida por la participación en actividades que supongan una ayuda a otros y la reflexión sobre la misma (Youniss y Yates, 1997) y por la participación en las diversas actividades que se promueven desde los centros (Print, 2007). Así, esperamos que los alumnos que son delegados o mediadores/ayudantes tengan una representación del objetivo de la educación, de la ciudadanía y de la participación más relacionada con aspectos morales y con hacer oír su voz y, además, estén más dispuestos asumir responsabilidades y a ayudar con el objetivo de buscar el bienestar de los demás. Además, los adolescentes que tienen experiencia en contextos de participación, como Consejos locales, parecen mostrar mayores conocimientos acerca de cómo aplicar sus derechos en la vida diaria y cómo reclamar por ellos en caso de incumplimiento (Seguro, 2010). Esto nos hace plantear la posibilidad de que los estudiantes que tengan experiencia como delegados o como ayudantes/mediadores valoren la participación de una manera más positiva y compleja, sobre todo respecto a la figura del delegado ya que es la vía oficial para canalizar sus peticiones. Podrían ser más críticos con el proceso de participación tanto en lo referente a las ventajas como a los inconvenientes. Por otro lado, los estudios que han evaluado los sistemas de ayuda entre iguales coinciden al señalar que los que participan en ellos reconocen haber desarrollado habilidades y reconocen mejoras en el centro (Andrés, 2009; Andrés y Barrios, 2006; Avilés et al., 2008; Cowie et al., 2002; Naylor y Cowie,

1999; Smith et al., 2004). Esperamos, por tanto, que los estudiantes con experiencia señalen las mismas ventajas.

3. **Formación** (ha cursado *Equipar para Educadores*/no ha cursado *Equipar para Educadores*). El programa *Equipar para Educadores* que tiene por objetivo contribuir a la superación de las distorsiones cognitivas de los jóvenes en relación con conflictos o problemas de convivencia y favorecer el desarrollo de un juicio moral maduro, y se ha mostrado eficaz en su consecución (DiBiase, 2010; van der Meulen et al., 2010; van der Velden et al., 2010). Aunque no está pensado para promover la participación sí pretende que el alumnado aprenda a analizar la repercusión que sus acciones tienen en él mismo y en otras personas y, además, se pueda sentir una parte importante y con margen de acción en la solución de los conflictos. Además la metodología que exige el programa supone una vivencia por parte del alumnado de la importancia de su participación en el aula. Por tanto, se puede considerar una experiencia de participación que afecta a toda la clase aunque, a diferencia de la anterior, no esté institucionalizada. Dado que es más probable que las personas prosociales y con juicios morales más sofisticados participen en algún servicio a la comunidad (Hart et al., 2006), y que las distorsiones cognitivas pueden bloquear comportamientos prosociales (Barriga, Gibbs et al., 2001; Gibbs, 1991) esperamos que los estudiantes que han cursado el programa consideren que el objetivo de la educación, la definición de ciudadano y de participación hagan referencia a aspectos morales en mayor medida que sus compañeros. Además, esperamos que estén más dispuestos a participar, que se encuentren más satisfechos con su participación, que valoren la misma de una manera más favorable y que la relacionen con mejoras en las relaciones interpersonales y del clima en mayor medida que el resto de estudiantes.
4. **Centro** (Centro A (“estar ahí”)/Centro B (“aprender juntos”) /Centro C (“reconocimiento o aceptación”). Las culturas que animan a la participación de los estudiantes influyen. Los tres centros que participaron en el estudio se diferencian en las oportunidades y estructuras de participación que promueven para su alumnado. El centro A, además de promover múltiples actividades de participación para los estudiantes, cuenta con un programa de ayuda entre iguales lo cual supone,

por un lado, contar con una estructura de participación aprobada por el Consejo Escolar y por otro, ceder responsabilidad al alumnado en un aspecto tan importante como la prevención y resolución ante los conflictos interpersonales que afectan a la convivencia. Por otra parte, al tratarse de una medida mantenida en el centro a lo largo de los años, es probable que tenga una influencia mayor en la cultura del centro y forme parte de sus señas de identidad. El centro B también se caracteriza por promover la participación del alumnado aunque lo hace con actividades que no suponen un cambio en la concepción tradicional del profesorado que sigue manteniendo el poder de decisión. Y por último el centro C no cuenta con ningún programa específico para potenciar la participación del alumnado. Puesto que el Centro A parece tener una cultura preocupada por la participación de los estudiantes y que esto influye en el comportamiento moral y prosocial de los mismos y en su implicación cívica (Covell et al., 2008; Higgins et al., 1994; Torney-Purta, 2002a), esperamos que sus alumnos estén más satisfechos con su participación. Además, ya que concede un papel protagonista al alumnado en la resolución de conflictos interpersonales, esperamos que los alumnos del Centro A tengan más en cuenta la repercusión de la participación en el clima y en las relaciones interpersonales y sus efectos en el centro, no sólo en las personas. Por las mismas razones, esperamos que los estudiantes del centro C sean los que valoren más negativamente la participación y se encuentren menos satisfechos con la misma.

5. **Curso** (1º de ESO/2º de ESO/ 3º de ESO/ 4º de ESO/ 1º Bachillerato/2º Bachillerato) o ciclo (1º ciclo de ESO/ 2º ciclo de ESO/ Bachillerato): debido a los cambios en distintas facetas del desarrollo de los adolescentes esperamos que haya diferencias en las concepciones de los estudiantes de los cursos inferiores y superiores, siendo los cursos medios una transición entre ambos. Entre estos cambios asociados a la edad, y teniendo en cuenta los hallazgos de estudios anteriores, esperamos que los cursos superiores entiendan la participación como la búsqueda del bienestar de la comunidad educativa en mayor medida que sus compañeros más pequeños (Adelson et al., 1969; Gibbs, 2003); que los mayores sean más críticos con su margen de participación y reclamen participar más sobre todo en aspectos relacionados con la normativa (Delval, et al. 1995; Smetana y Turiel, 2003; Smetana y Villalobos, 2009).

CAPÍTULO 4.

ESTUDIO 1

OBJETIVOS Y MÉTODO

4.1. OBJETIVOS

Con este primer estudio pretendemos acercarnos de manera preliminar a las concepciones de los estudiantes respecto a su participación en su centro y en su clase. Pretendemos responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se representan el proceso de participación estudiantil?, ¿cuáles son sus experiencias de participación?, ¿cómo se representan y valoran la figura del delegado? y ¿cómo influyen el género, la experiencia como delegado o el curso de los participantes en estas representaciones? De esta manera estamos contribuyendo a la consecución de los tres primeros objetivos específicos de esta tesis que acabamos de exponer, relacionados con el conocimiento de:

- 1) las concepciones del alumnado acerca de los procesos de participación en sus centros,
- 2) la percepción de su experiencia de participación, y
- 3) del modo en que se representan los estudiantes la figura del delegado.

4.2. MÉTODO

4.2.1. Diseño

Se realizó un estudio ex post facto evolutivo transversal (Montero y León, 2007) para indagar acerca de la comprensión del proceso de participación del alumnado en su centro y acerca de su propia experiencia participativa, por un lado, y acerca de sus representaciones respecto a la figura del delegado, por otro lado. Las opiniones e ideas expuestas por los estudiantes en las distintas preguntas serán nuestras variables dependientes. Las variables independientes seleccionadas han sido el curso (con 6 niveles: de 1º de ESO a 2º de Bachillerato); el género (con dos niveles: chico y chica); y la experiencia como delegado (con dos niveles: con experiencia/sin experiencia). No obstante, la variable curso se ha agrupado en algunos análisis dando lugar a la variable ciclo (con 3 niveles: 1º ciclo de ESO, 2º ciclo de ESO y Bachillerato). Y relacionada

con la variable experiencia, en algunos análisis hemos diferenciado a los estudiantes que son delegados en la actualidad. Hemos llamado a esta variable rol (con dos niveles: delegado/no delegado).

4.2.2. Participantes

En este estudio participaron 215 alumnos y alumnas de secundaria de un centro privado de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid. Representaban el total de la población de estudiantes de ESO y Bachillerato del centro que habían asistido al centro el día que se llevó a cabo la recogida de datos. Sus edades oscilaban entre los 12 y los 19 años, con una edad media de 14,53 años. El alumnado del centro pertenece a un contexto socioeconómico medio-alto.

En la Tabla 4.1 se puede ver la distribución de los participantes por curso, género y experiencia como delegado a lo largo de su escolarización y en el curso actual.

Tabla 4.1. Distribución de los participantes por curso, experiencia y género.

	Chico		Chica		Total
	Sin experiencia	Con experiencia (delegado) ¹	Sin experiencia	Con experiencia (delegado)	
1º ESO	26	6 (4)	15	0 (0)	47
2º ESO	17	6 (3)	15	6 (2)	44
3º ESO	10	9 (0)	9	9 (3)	37
4º ESO	10	7 (1)	10	11 (2)	38
1º BACH	10	4 (2)	10	7 (2)	31
2º BACH²	5	1 (0)	8	4 (2)	18
TOTAL	78	33 (10)	67	37 (11)	215

⁽¹⁾ Los datos entre paréntesis indican la frecuencia de los estudiantes que en el momento de la recogida de datos estaban ejerciendo el papel de delegado o subdelegado.

⁽²⁾ El día de la recogida de datos parte de la clase de 2º de Bachillerato estaba realizando un examen de recuperación motivo por el cual la muestra se vio notablemente reducida.

Respecto a las características del centro, se imparte desde segundo ciclo de Educación Infantil (3 años) hasta 2º de Bachillerato. No imparte ningún ciclo formativo ni cuenta con programas extraordinarios de atención a la diversidad (por ejemplo, diversificación, compensatoria o garantía social). Su plantilla docente es estable. En el momento de la recogida de datos el centro no contaba con ningún programa específico de mejora de la convivencia ni para potenciar la participación del alumnado. No obstante, se cuida

especialmente la relación con las familias organizándose, por ejemplo, escuelas de padres a petición de los mismos. El centro se caracteriza, por la importancia de la enseñanza de los idiomas -siendo posible estudiar inglés, francés o alemán desde la etapa de Infantil-, y así queda reflejado en su Proyecto Educativo, y por los buenos resultados académicos obtenidos en las pruebas de acceso a la universidad.

4.2.3. Material

Para indagar en las concepciones de los estudiantes acerca de su participación en su centro y sus clases, la investigadora creó un cuestionario con 16 preguntas, 12 abiertas y 4 cerradas con respuestas de opción múltiple. En el Anexo 1 se incluye una copia del mismo. El cuestionario comienza con una breve introducción donde se describe su contenido, *i.e.* explorar la participación del alumnado. Además, se enfatiza que no se trata de un examen y su el carácter anónimo. El cuestionario pretende recabar información de tres aspectos que constituyen los tres bloques de su contenido: las concepciones acerca del proceso de participación del alumnado en el centro, las concepciones acerca de la figura del delegado, y los conflictos concretos de convivencia.

Las preguntas del primer bloque definen participación en su enunciado como implicación en la toma de decisiones. Abordan, además, dos aspectos de la participación. En primer lugar (preguntas 1, 2, 3, y 5), se indaga sobre las experiencias de participación manifestadas por el alumnado: dónde participan, dónde les gustaría participar y satisfacción con su propia participación. Los ámbitos de participación se indagan a través de dos preguntas abiertas. Sin embargo, la valoración y la satisfacción con la misma se exploran pidiendo a los estudiantes elegir la opción de respuesta con la que estén más de acuerdo. Y en segundo lugar (pregunta 4), se solicita a los estudiantes que evalúen su proceso de participación en la toma de decisiones, señalando todas las ventajas e inconvenientes que se les ocurran.

El segundo bloque está formado por siete preguntas abiertas y una cerrada acerca de sus representaciones acerca de la figura del delegado. Así, algunas preguntas (preguntas 9, 10 y 13) indagan sobre la repercusión del delegado en la clase, en concreto respecto a la

utilidad de tener delegado que perciben, sus beneficios e inconvenientes y su influencia en el clima de la clase. Otras preguntan por los efectos de ser delegado en las personas que ejercen éste papel, pidiéndoles a los estudiantes que reflexionen al respecto cuando el delegado es un compañero (pregunta 11) o cuando se como en el de delegados (pregunta 8). Así, deben reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de ser delegado y los motivos por los que serían delegados o no. Por último, el cuestionario tiene una pregunta abierta en relación a las características que se consideran necesarias para ser un buen delegado.

La parte final del cuestionario está formado por un grupo de preguntas en las que se pide a los estudiantes que describan un incidente que haya pasado en su clase o centro relacionado con distintos tipos de conflictos de convivencia: disrupción, conflictos alumno-alumno, conflictos alumno-profesor o vandalismo. Tras presentar la situación deben responder a la forma en que dicho problema ha sido solucionado y la participación del alumnado en la solución. No obstante, esta parte del cuestionario no ha sido analizada en este trabajo de tesis.

Los delegados y subdelegados de cada una de las clases respondieron a un cuestionario modificado donde se incluían algunas preguntas específicas sobre su labor en la actualidad (véase el Anexo 2)

4.2.4. Estudio piloto

El cuestionario se puso a prueba antes de ser administrado. Tres chicos de 13 años completaron la versión inicial del cuestionario para comprobar la comprensión del mismo y cuánto tiempo era necesario para completarlo. Fruto de sus respuestas, se eliminaron preguntas relacionadas con otras estructuras de gestión del centro (Consejo Escolar y Claustro) y las relacionadas con las funciones de los delegados. La primera porque no fue contestada por ninguno de los tres chicos y la segunda porque resultaba reiterativa con respecto a otras preguntas relativas a la utilidad y los beneficios de tener delegado. Además, en la pregunta acerca de la influencia del delegado en el clima de clase, se decidió sustituir el término “clima” por el de “ambiente”.

4.2.5. Procedimiento

El centro fue escogido por muestro incidental. Nos pusimos en contacto con el centro en abril de 2005 a través del Departamento de Orientación del mismo. Además, enviamos una carta al director del centro explicando el objetivo de nuestra investigación y las tareas que se realizarían y poniéndonos a disposición de cualquier colectivo del centro (profesorado, familias o alumnado) para ampliar información sobre la misma. Asimismo, garantizábamos la confidencialidad de los participantes tanto en el momento del análisis como de la posible publicación de los resultados obtenidos. El director puso la investigación en conocimiento del Consejo Escolar que dio el consentimiento para su realización.

El centro cedió las horas de tutoría de todos los grupos durante una semana para cumplimentar los cuestionarios. La investigadora principal de este trabajo fue quién se encargó de administrar los cuestionarios en todas las clases. En el momento de rellenar los mismos también estaban en la clase o el tutor o la orientadora del centro. La actividad fue presentada al alumnado como una tarea relacionada con el Departamento de Orientación y por tanto todos los asistentes a la clase rellenaron el cuestionario sin que se diera la opción de no hacerlo. Se insistió en el anonimato de las respuestas y, por tanto, en la necesidad de que contestasen sinceramente y de manera individual. Aquellos alumnos que por la razón que fuese no estaban en clase el día que se administró el cuestionario en su grupo no lo rellenaron después. Las dudas de los estudiantes fueron siempre resueltas por la investigadora. En todos los casos el tiempo de la hora de tutoría fue suficiente para rellenar el cuestionario, siendo en la mayoría de los casos contestado en aproximadamente veinte minutos.

La información obtenida por medio de las preguntas abiertas fue analizada de manera cualitativa mediante la codificación en categorías de respuesta teniendo en cuenta las semejanzas y diferencias con respecto al pensamiento de los participantes que las sustentan. Una vez construidas las categorías, se procedió a codificar las respuestas de todos los participantes en función de dichas categorías.

De cada alumno se elaboró un registro donde se recogieron sus respuestas ya codificadas de acuerdo con las categorías elaboradas. Para validar las categorías, se llevó a cabo un análisis interjueces del 20% de los cuestionarios (43 del total de 215) escogidos al azar dentro de cada curso de manera que se respetase la proporción de participantes en cada uno (9 cuestionarios de 1º de ESO, 9 de 2º de ESO, 7 de 3º de ESO, 8 de 4º de ESO, 6 de 1º de Bachillerato, y 4 de 2º de Bachillerato). Un segundo juez con más de diez años de experiencia en el análisis cualitativo de categorías codificó dichos cuestionarios de nuevo utilizando las descripciones que la investigadora principal le había proporcionado por escrito. Los porcentajes de acuerdo para el primer bloque de preguntas fueron: 95,3% para los ámbitos en los que participan; 84,6% para los ámbitos en los que les gustaría participar; 85,4% para las ventajas de la participación de los estudiantes y 71,7% para los inconvenientes. En el segundo bloque de preguntas, relacionadas con la figura del delegado, se obtuvieron los siguientes porcentajes de acuerdo: 83,3% para los motivos para ser delegado; 70,8% para los motivos para no serlo; 87,5% para la utilidad de tener delegado; 90,8% para los beneficios de tener delegado; 72,7% para los aspectos negativos de tener delegado; 87,9% para las ventajas de ser delegado; 75,5% para los inconvenientes de ser delegado; 79,5% para las cualidades de un buen delegado y 95,6% para la contribución del delegado a la mejora del ambiente de la clase. Los desacuerdos se resolvieron debatiendo su contenido y se han empleado para definir las categorías de una manera más comprensiva y exhaustiva.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis cuantitativo a partir del anterior, buscando la distribución porcentual de dichas categorías por curso (ciclo), género y experiencia. Se llevaron a cabo las pruebas estadísticas de χ^2 para determinar la significación estadística de las diferencias utilizando el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

Comenzaremos por analizar las concepciones de los estudiantes acerca de su participación en la toma de decisiones en su centro y en sus clases, de la satisfacción con la misma, y de la participación del alumnado como proceso general (ventajas e inconvenientes). Posteriormente abordaremos distintos aspectos del papel que ejerce el delegado: la utilidad de esta figura, sus beneficios e inconvenientes y los requisitos necesarios para asumir esta función.

A continuación presentaremos los resultados del análisis cuantitativo, primero de la muestra general y después atendiendo a las distintas variables estudiadas (género, experiencia como delegado y curso). Cuando no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los géneros, los delegados o los grupos de edad, sólo se mostrarán los resultados de la muestra total. En los casos en los que la información se haya obtenido por medio de preguntas de respuesta abierta, comenzaremos presentando los resultados del análisis cualitativo sobre el contenido de las respuestas.

4.3. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN SU CENTRO Y EN SUS AULAS

De las diversas maneras en las cuales se puede conceptualizar la participación, nosotros nos apoyamos en el modelo de “dar voz al alumnado” y optamos por definirla como la posibilidad de los estudiantes de dar su opinión en el proceso de toma de decisiones que les afectaban directamente, es decir, una participación consultiva o activa (Martín y Puig, 2007). No obstante, el concepto reflejado en las respuestas hace pensar que los estudiantes en ocasiones están equiparando su participación con modalidades más simples que les hacen meros clientes o consumidores del proceso participativos (por ejemplo, ir a una excursión organizada por un profesor).

4.3.1. Las experiencias de participación manifestadas por el alumnado

Se exponen los resultados acerca de, en primer lugar, la percepción de cada alumno y alumna en relación a su papel participativo. En segundo lugar, los aspectos y ámbitos

concretos en los piensan los estudiantes al hablar de participación, tanto real como deseada. Y, por último, el grado de satisfacción del alumnado con su participación en clase.

4.3.1.1. *Percepción del alumnado de su propia participación en la toma de decisiones de su clase*

Ante la pregunta acerca de su actuación cuando se toman decisiones importantes en la clase (véase la pregunta 1 del Anexo 1), el 77,2% dice dar su opinión mientras que sólo un 20,5% dice no darla. En la Tabla 4.2 se recogen las maneras elegidas para expresar esa opinión o los motivos para no hacerlo. Más de las tres cuartas partes del alumnado dice dar su opinión cuando se toman decisiones importantes en su clase frente a una quinta parte que dice no opinar en estos casos. El espacio más utilizado para expresar la opinión es la *tutoría* (42,8%), aunque una quinta parte del alumnado manifiesta su opinión *directamente a los profesores* implicados. Tan sólo un 13,5% del alumnado expresa su opinión canalizándola *a través del delegado*. La misma proporción de estudiantes, por su parte, justifica su falta de participación con la creencia de que *no les van a hacer caso* y un 7% *no están interesados* en compartir sus puntos de vista respecto a los asuntos importantes para la clase.

Tabla 4.2 Forma en la que los estudiantes expresan su opinión (%) (N=215)

Alumnos que dan su opinión	77,2	
Dices tu opinión directamente al profesor		20,9
Dices tu opinión al delegado de la clase		13,5
Dices tu opinión en tutoría		42,8
Alumnos que no dan su opinión	22,8	
No dices tu opinión porque crees que no te van a hacer caso		13,5
No dices tu opinión porque no te interesa		7,0
No dices tu opinión por otros motivos (ej. miedo)		2,3

La Tabla 4.3 recoge la distribución de respuestas dadas por el alumnado a la pregunta de si dan o no su opinión cuando se toman decisiones importantes en su clase, atendiendo al **curso y al género**.

El espacio de *tutoría* es el momento que eligen más estudiantes para expresar su opinión en todos los cursos excepto en 2º de Bachillerato, curso en el que la opinión se transmite directamente al profesorado o se hace llegar la opinión a través del delegado. Aunque

no hay diferencias significativas entre las respuestas atendiendo al género, en 1º de ESO los datos sí parecen indicar que esta vía para expresar la opinión, en un contexto más colectivo, sea más utilizado por las chicas que por los chicos ($\chi^2(1)=3,489$ $p=.062$). *Decir la opinión directamente al profesor* que está implicado en la decisión que se debe tomar, es la segunda alternativa señalada por los estudiantes para ser parte de la toma de decisiones en su aula en todos los cursos, excepto en 4º de ESO y 1º de Bachillerato donde la proporción de alumnos que utilizan esta vía se iguala con los que canalizan sus opiniones a través del delegado de su clase. Los *delegados* son muy poco usados para transmitir opiniones en 1º y en 3º de ESO. Las chicas de 4º de ESO los utilizan como canalizadores de opiniones más que los chicos del mismo curso ($\chi^2(1)=3,855$ $p=.050$), ya que ningún chico hace referencia al delegado como una vía que usen para dar su opinión. Los resultados apuntan a una tendencia en el mismo sentido en 3º de ESO ($\chi^2(1)=3,446$ $p=.063$).

El principal motivo expuesto para no manifestar la opinión propia en aspectos relevantes para la clase es la creencia a que tal acción no va a tener consecuencias porque no se va a tener en cuenta. En 1º de Bachillerato, incluso, es el único motivo señalado por su alumnado. En 1º de ESO, sin embargo, sólo es señalado por los chicos ($\chi^2(1)=3,855$ $p=.050$). Una proporción menor de alumnado justifica su falta de implicación en la toma de decisiones con una *falta de interés* (7%). Se utiliza esta explicación sobre todo en 1º de ESO (12,8%), en 3º de ESO (10,8%), aunque sólo sea citado por los chicos ($\chi^2(1)=4,249$ $p=.039$), y en 2º de Bachillerato (11,1%) donde sólo lo mencionan las chicas aunque la diferencia no llega a ser significativa ($\chi^2(1)=1,125$ $p=.289$). No obstante, en el conjunto de la muestra parece que la tendencia es a que los chicos justifiquen el hecho de no dar su opinión aludiendo a la falta de interés ($\chi^2(1)=3,042$ $p=.081$).

Tabla 4.3. Forma en la que el alumnado dice expresar su opinión por curso y género (%)

	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO			1º BACH			2º BACH			TOTAL		
	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T
Dice su opinión al profesor	15,6	20	17	26,1	19	22,7	36,8	22,2	29,7	5,9	14,3	10,5	14,3	17,6	16,1	50	33,3	38,9	21,6	20,2	20,9
Dice su opinión al delegado	6,3	0	4,3	26,1	9,5	18,2	0	16,7	8,1	0*	23,8	13,2	14,3	23,5	19,4	16,7	33,3	27,8	9,9	17,3	13,5
Dice su opinión en tutoría	37,5	66,7	46,8	39,1	52,4	45,5	36,8	50	43,2	58,8	47,6	52,6	50	29,4	38,7	16,7	8,3	11,1	41,4	44,2	42,8
No da su opinión. No le hacen caso	21,9*	0	14,9	4,3	14,3	9,1	0	11,1	5,4	29,4	9,5	18,4	21,4	29,4	25,8	0	8,3	5,6	14,4	12,5	13,5
No da su opinión. No le interesa	15,6	6,7	12,8	4,3	0	2,3	21,1*	0	10,8	5,9	4,8	5,3	0	0	0	0	16,7	11,1	9,9	3,8	7
Otras	3,1	6,7	4,3	0	4,8	2,3	5,3	0	2,7	0	0	0	0	0	0	16,7	0	5,6	2,7	1,9	2,3
N	32	15	47	23	21	44	19	18	37	17	21	38	14	17	31	6	12	18	111	104	215

* $p \leq .05$

4.3.1.2. *Ámbitos de participación real y deseada por parte del alumnado*

Ámbitos de participación: análisis cualitativo

Los alumnos y alumnas señalan un amplio abanico de opciones para responder a la pregunta acerca de los aspectos en los que participan en el centro a través de su opinión, o en los aspectos en los que les gustaría participar aunque no tengan la posibilidad real de hacerlo (véanse las preguntas 2 y 3 en el Anexo 1). Así encontramos respuestas que aluden a distintos ámbitos de la vida en los centros educativos y que coinciden con las de las propuestas hechas por otros autores (Gil Villa, 1995; San Fabián, 1997). Los estudiantes podían señalar todos los ámbitos en los que su participación tiene lugar, o quieren que la tenga.

Dentro de estos ámbitos, encontramos respuestas que hacen referencia a **aspectos académicos**, relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como la metodología que se utiliza en la clase, el tipo de actividades que se realizan o a la forma y momentos de evaluar. Así, cuando es posible se diferencia entre *fixar exámenes* y *metodología*.

Otro conjunto de respuestas hace referencia a **aspectos organizativos** del centro, es decir, aquellos que hacen referencia a la gestión del centro en sus aspectos más formales como la asunción de roles institucionales, como la *elección del delegado*, o la *normativa del centro*, sobre todo en los aspectos que afectan directamente a los estudiantes (horarios, vestimenta, etc.).

Otro ámbito de participación señalado por el alumnado son las **actividades extracurriculares**, tanto en lo referente a la realización de estas actividades organizadas por el centro como en lo referente a la elección de las mismas.

También se hace mención a **aspectos físicos y de infraestructura** del centro. En este ámbito la participación del alumnado haría referencia tanto a la petición de mejoras en las instalaciones como al cuidado de las mismas.

Y también hay participación del alumnado en la mejora de la **relación social**, implicándose, o pidiendo implicación, en la solución de conflictos entre alumnos (por ejemplo, en casos de maltrato entre iguales) o de éstos con los profesores (por ejemplo, en casos de indisciplina)

No obstante, hay un conjunto de respuestas que no hace referencia a ámbitos concretos de participación. Dentro de estas respuestas más imprecisas, encontramos algunas en las que el alumnado considera que pueden participar en **todo o casi todo** lo que quieren. Otros, al contrario, opinan que no participan en **nada o casi nada**, aunque no explican los motivos, y que, cuando lo hacen, es en cosas sin importancia. Por último, estarían las respuestas que ante esta pregunta no mencionan un ámbito de participación sino que ponen de manifiesto que **no se les hace caso** y que, por tanto, no se derivan consecuencias de su participación. La Tabla 4.4 muestra ejemplos de los distintos ámbitos de participación expuestos.

Tabla 4.4. Ámbitos de participación señalados por el alumnado

ÁMBITOS	EJEMPLOS
Académico	
Fijar exámenes	<i>“Decidir las fechas de los exámenes de evaluación”</i> (Chico, 1º ESO)
Metodología	<i>“En la forma de dar las clases o en el comportamiento y actuación de los profesores”</i> (Chica, 2º ESO); <i>“En las dudas que salen en clase, solucionarlas”</i> (Chico, 3º ESO)
Organizativo	
Elección delegado	<i>“En votar al delegado”</i> (Chica, 1º ESO)
Normativa	<i>“Que nos dejen salir fuera del colegio en el patio”</i> (Chico, 4º ESO) <i>“Elección del tipo de castigos”</i> (Chico, 4º ESO) <i>“En la posibilidad de tener aula fija”</i> (Chico, 2º ESO)
Extracurricular	<i>“Decidir el sitio del viaje de fin de curso”</i> (Chico, 1º ESO) <i>“Elegir excursiones, elegir festivales (obras a representar)...”</i> (Chico, 2º ESO)
Infraestructura	<i>“Nos preguntan si tenemos problemas o si hay algo del colegio que podría ser mejor. Por ejemplo, en un caso dijimos que no había suficientes papeleras en el recreo”</i> (Chica, 3º ESO) <i>“En temas de limpieza: como que pongan papel higiénico, jabón y cosas similares”</i> (Chico, 2º ESO)
Relaciones sociales	<i>“Cuando nos acusan de algo que no hemos hecho o sí hemos hecho pero no nos dejan decir lo que ha ocurrido por nosotros mismos”</i> (Chico, 2º ESO) <i>“En los problemas entre unos alumnos y otros”</i> (Chica, 3º ESO)

Todo o casi todo	<p><i>“Siempre nos dejan dar la opinión que queremos. Los delegados tienen reuniones donde reflejan las opiniones de los alumnos. En eso tenemos muchas facilidades”</i> (Chica, 4º ESO)</p> <p><i>“Prácticamente participamos en todas o en la mayoría de las decisiones, ya que somos una parte importante del centro”</i> (Chica, 3º ESO)</p>
Nada o casi nada	<p><i>“En ninguna que sea para mejorarlo”</i> (Chico, 2º ESO)</p> <p><i>“Ninguna. Para eso pagan a los profesores”</i> (Chico, 2º ESO)</p>
No les hacen caso	<p><i>“A los alumnos no nos dejan elegir ni decidir nada, todo lo que nos gustaría mejorar, por mucho que lo pidamos, no nos hacen ni caso”</i> (Chico, 1º ESO)</p> <p><i>“Nos dejan dar nuestra opinión pero siempre acaban haciendo lo que ellos quieren”</i> (Chica, 3º ESO)</p>

Ámbitos de participación real: análisis cuantitativo

Dado que se trataba de una pregunta abierta en el cuestionario, los estudiantes podían señalar a la vez varios ámbitos en los cuales dar su opinión como manera de participar.

La Figura 4.1 recoge de manera gráfica la distribución de los porcentajes de las respuestas. Casi dos quintas partes del alumnado (39,6%) dice participar en decisiones de carácter *académico*, sin embargo, la mayoría de los que señalan esta opción se limita a una participación consultiva (Martín y Puig, 2009) acerca de la fecha en la cual realizar los exámenes (31,9%), mientras que sólo un 9,2% dice dar su opinión en relación a la manera de impartir las asignaturas y otros *aspectos metodológicos* que podrían suponer una participación más activa. El segundo ámbito en el cual los estudiantes dicen participar es el de las actividades *extracurriculares*, que es mencionado por un 20,8%. El entorno físico es un elemento que configura el clima del centro (Anderson, 1982) y que ha demostrado tener influencia en la implicación del alumnado con el centro (Flutter, 2006). Un 17,9% de los estudiantes que respondieron a esta pregunta aluden a su participación en aspectos relacionados con la *infraestructura* de los centros. Los aspectos más relacionados con el ámbito político y de gestión de la participación (San Fabián 1997) son sólo mencionados por un 13,5% de los estudiantes. Además, cuando lo hacen es en su mayoría (8,7%) respecto a la elección del delegado, de nuevo un ejemplo de participación simple en el cual el estudiante hace lo que el profesor le pide. Sin embargo, la participación en la *elaboración de las normas*, que es

uno de los aspectos más mencionados como ejemplo de buenas prácticas en los centros para mejorar la participación y la convivencia, sólo es citado por un 4,8% de los estudiantes. A pesar de los beneficios que han demostrado las iniciativas que suponen la intervención del alumnado en la resolución de conflictos interpersonales, sólo un 5,8% señala participar de esta manera.

Fruto de las características asociadas al instrumento, un grupo nutrido de estudiantes contesta a las preguntas de una manera escueta y poco precisa. No obstante, a pesar de no aportar información en relación al ámbito donde los estudiantes ejercen su participación, sí pueden dar una idea de su satisfacción con el grado en el que su voz es escuchada en clase y en el centro. Así, un 11,1% dice participar en casi *todo lo que quieren* o consideran importante. No obstante, no todos los participantes son tan positivos en sus valoraciones y algunos señalan que, o bien no les dejan participar *en casi nada* (25,6%), o bien les dejan pero *no les hacen caso*, con lo cual su participación carece de consecuencias (14,5%).

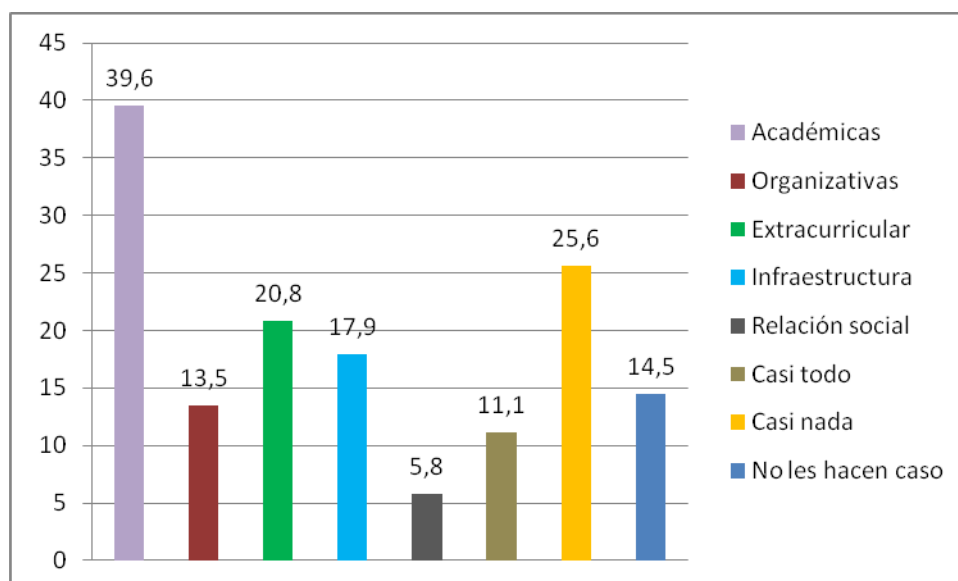


Figura 4.1. Ámbitos de participación real señalados por el alumnado (%) (N=207)¹

La frecuencia con la que se mencionan los ámbitos de participación encontrados se ve influida por el **ciclo** al que asisten los estudiantes, como se ve en la Tabla 4.5. Así, la proporción de estudiantes que al pensar en su participación señalan la *fecha de los*

¹ Obsérvese que, a efectos de una mayor claridad, los porcentajes en cada gráfica se ajustan a los valores representados y no alcanzan el 100%. Téngase en cuenta en esta gráfica y en las siguientes.

exámenes aumenta a medida que sube el ciclo al que pertenecen los estudiantes ($\chi^2 (2)=9,757$ $p=.008$). Al contrario pasa con la *elección del delegado* ($\chi^2 (2)=7,749$ $p=.021$) y con opinar sobre las *infraestructuras* del centro ($\chi^2 (2)=6,353$ $p=.042$) cuya mención como forma de participación disminuye con el avance en el sistema educativo. Además, los estudiantes de segundo ciclo de la ESO son los que más mencionan que *no se les hace caso* cuando dan su opinión ($\chi^2 (2)=5,972$ $p=.050$). En todos los ciclos los alumnos y alumnas participan sobre todo en *aspectos académicos*, en concreto en la fecha de los exámenes, y *extracurriculares*. Sin embargo, en todos los cursos mencionan poco aspectos relacionados con los problemas en las relaciones *interpersonales*, e incluso a veces es inexistente entre las respuestas del alumnado de Bachillerato. Estos datos pueden reflejar la importancia que desde el centro se da a los resultados académicos en Bachillerato por la cercanía de estos cursos a la prueba de acceso a la universidad.

Tabla 4.5. Distribución de los ámbitos de participación real señalados por el alumnado por ciclo (%)

Ámbitos de participación	Ciclo			Total	χ^2 (2 gl)	p
	1ºciclo ESO	2º ciclo ESO	Bachillerato			
Académicos	32,2	44,6	45,7	39,6	3,476	n.s.
<i>Exámenes</i>	20,7	36,5	45,7	31,9	9,757	.008
<i>Metodología</i>	11,5	8,1	6,5	9,2	1,051	n.s.
Organizativos	17,2	13,5	6,5	13,5	2,956	n.s.
<i>Elección delegado</i>	14,9	5,4	2,2	8,7	7,749	.021
<i>Normativa</i>	2,3	6,8	6,5	4,8	2,096	n.s.
Extracurricular	25,3	13,5	23,9	20,8	3,722	n.s.
Infraestructura	25,3	14,9	8,7	17,9	6,353	.042
Relación social	5,7	9,5	0	5,8	4,649	n.s.
Casi todo	10,3	13,5	8,7	11,1	0,756	n.s.
Casi nada	21,8	29,7	26,1	25,6	1,314	n.s.
No nos hacen caso	8,0	21,6	15,2	14,5	5,972	.050
N	87	74	46	207		

Estas diferencias encontradas en función del ciclo educativo se detallarán aún más si analizamos las respuestas dadas por los estudiantes en función de su **curso y género**, tal y como se recoge en la Tabla 4.6.

En primer lugar, las diferencias por ciclo que hemos señalado respecto a la *fecha de los exámenes*, se encuentra también al analizar los estudiantes de cada curso por separado y tanto si lo hacemos con el alumnado en su conjunto o separados en función del género. Es decir, el curso influye en las veces que las chicas mencionan esta forma de participación ($\chi^2(5)=22,735$ $p=.000$) y en las veces que lo hacen los chicos ($\chi^2(5)=13,070$ $p=.023$). Los datos parecen apuntar que las chicas de 1º y de 4º de la ESO mencionan menos que sus compañeras de otros cursos este ámbito de participación (6,7% y 10% respectivamente), mientras que las chicas de 3º de la ESO lo mencionan más que el resto (72,2%). En el caso de los chicos, son los que están cursando 3º de la ESO y 2º de Bachillerato los que más hablan de la fecha de los exámenes (47,4% y 66,7%), mientras que sus compañeros de 2º de la ESO lo mencionan menos que el resto de los cursos (9,5%). Además, en este curso, los chicos mencionan este ámbito de participación significativamente menos que las chicas ($\chi^2(1)=4,269$ $p=.039$).

Las diferencias señaladas respecto a la *elección del delegado* como un ámbito en el que los estudiantes participan, se explican principalmente por dos causas. En primer lugar, ningún estudiante de 1º de Bachillerato piensa en este aspecto al reflexionar sobre su forma de participar en el centro o en el aula. Y en segundo lugar, es una alternativa mencionada por más de una cuarta parte de las chicas de 1º y de 2º de la ESO (26,7 y 26,3%, respectivamente), aunque ninguna a partir de 4º de la ESO hace referencia a ello ($\chi^2(5)=15,735$ $p=.008$). En 2º de la ESO además, las chicas son las únicas que aluden a la elección del delegado, mientras que ningún chico que lo hace ($\chi^2(1)=6,316$ $p=.012$).

Tabla 4.6. Distribución de los ámbitos de participación real señalados por el alumnado en función del curso y el género (%)

ÁMBITOS	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO			1º BACH			2º BACH			TOTAL		
	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T
Académico	40,6	20	34	14,3	47,4*	30	52,6	77,8	64,9	29,4	20	24,3	38,5	43,8	41,4	66,7	45,5	52,9	37	42,4*	39,6 **
<i>Fijar exámenes</i>	25	6,7	19,1	9,5	36,8*	22,5	47,4	72,2	59,5	17,6	10	13,5	38,5	43,8	41,4	66,7	45,5	52,9	28,7 *	35,4* **	31,9 ***
<i>Metodología</i>	12,5	20	14,9	4,8	10,5	7,5	21,1	5,6	13,5	0	5	2,7	7,7	12,5	10,3	0	0	0	9,3	9,1	9,2
Organizativas	15,6	26,7	19,1	4,8	26,3	15	15,8	16,7	16,2	5,9	15	10,8	0	6,3	3,4	33,3	0*	11,8	11,1	16,2	13,5
<i>Delegado</i>	12,5	26,7	17	0	26,3*	12,5	10,5	5,6	8,1	5,9	0	2,7	0	0	0	16,7	0	5,9	7,4	10,1* *	8,7
<i>Normativa</i>	3,1	0	2,1	4,8	0	2,5	5,3	11,1	8,1	0	10	5,4	0	6,3	3,4	33,3	0*	11,8	4,6	5,1	4,8
Extracurricular	21,9	13,3	19,1	33,3	31,6	32,5	26,3	5,6	16,2	0	20	10,8	7,7	37,5	24,1	16,7	27,3	23,5	19,4	22,2	20,8
Infraestructura	21,9	40	27,7	28,6	15,8	22,5	10,5	16,7	13,5	23,5	10	16,2	15,4	12,5	13,8	0	0	0	19,4	16,2	17,9
Relación social	0	6,7	2,1	4,8	15,8	10	0	16,7	8,1	17,6	5	10,8	0	0	0	0	0	0	3,7*	8,1	5,8
Casi todo	15,6	13,3	14,9	14,3	15,8	5	15,8	16,7	10,8	5,9	25	16,2	15,4	6,3	10,3	0	9,1	5,9	12	10,1	11,1
Casi nada	31,3	20	27,7	9,5	0	15	15,8	5,6	16,2	52,9	35	43,2	30,8	25	27,6	33,3	18,2	23,5	28,7	22,2	25,6
No les hacen caso	12,5	0	8,5	9,5	5,3	7,5	21,1	11,1	16,2	17,6	35	27	23,1	6,3	13,8	0	27,3	17,6	14,8	14,1*	14,5
N	32	15	47	21	19	40	19	18	37	17	20	37	13	16	29	6	11	17	108	99	207

* $p \leq .050$ ** $p \leq .010$ *** $p \leq .000$

Nota: las diferencias señaladas en cada curso hacen referencia a las diferencias por género dentro de ese curso. Las diferencias señaladas en el total, por el contrario, hacen referencia a la distribución del ámbito concreto de participación a lo largo de los cursos (para los chicos, para las chicas y para el conjunto del alumnado)

Ámbitos de participación deseada: análisis cuantitativo

Cuando los estudiantes responden al tipo de situaciones en las que les gustaría participar y no pueden o no les dejan, los resultados muestran ciertas diferencias respecto a los ámbitos en los que dicen participar realmente. Así, a un 33,2% del alumnado le gustaría dar su opinión en aspectos *organizativos*. Pero, a diferencia de la participación real, ningún estudiante habla de la elección del delegado y en su lugar hacen referencia al deseo de colaborar en la *elaboración de la normativa* del centro y del aula. Estos datos coinciden con la necesidad de autonomía señalada por distintos autores (Inhelder y Piaget, 1955; Nucci y Turiel, 2000; Smetana, 1995; Zimmer-Gembeck y Collins, 2003). A pesar de la participación en actividades *extracurriculares* era señalado como el segundo ámbito de participación real por parte de los estudiantes, mantiene el mismo puesto entre los ámbitos en los que los adolescentes desearían participar (32,1%), por ejemplo, en la elección del lugar de algunas excursiones. Casi un cuarto de los estudiantes (22,1%) hace referencia a su deseo de participar en aspectos *académicas*, aunque al contrario de lo que hemos señalado al hablar de la participación real, en este caso los estudiantes mencionan más los aspectos *metodológicos* (14,7%) que la fecha de los *exámenes* (6,3%). Ámbitos como la *infraestructura* del centro o la solución de conflictos en las *relaciones sociales* son señalados por pocos estudiantes (13,2 y 9,5% respectivamente). También hay una proporción considerable de estudiantes que aunque no especifican el contenido del tipo de participación que les gustaría tener, sí manifiestan de forma global que les gustaría participar en *casi todo* (7,4%) o en *casi nada* (6,3%). Podemos observar de forma gráfica estos resultados en la Figura 4.2.

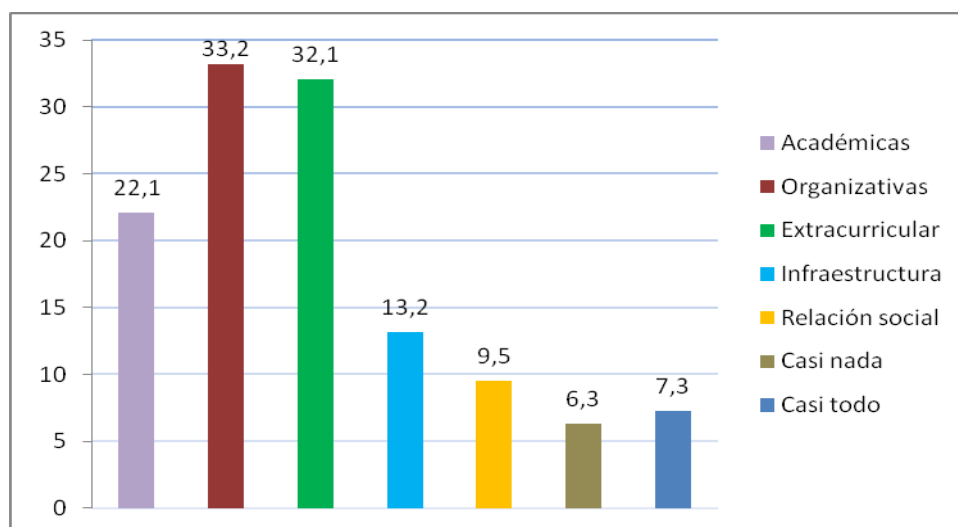


Figura 4.2. Ámbitos de participación deseada señalados por el alumnado (%) (N=190)

El deseo de participar en los *aspectos organizativos* del centro y la clase, en concreto en la elaboración de las normas, aumenta con el **ciclo** en el que están escolarizados los estudiantes. Así, aunque es señalado por el 24,1% de los alumnos y alumnas de 1º ciclo de la ESO, es mencionado por casi el doble de los estudiantes de Bachillerato (50%) ($\chi^2(2)=8,591$ $p=.014$). Si tenemos en cuenta los resultados en función de la variable curso, vemos que los estudiantes de los años superiores (57,1% en 1º Bachillerato) señalan más que sus compañeros de los cursos iniciales (22% en 1º de ESO) su deseo de participar en la elaboración de las normas ($\chi^2(5)=12,167$ $p=.033$). La proporción de estudiantes que quiere dar su opinión respecto a aspectos *extracurriculares* también se ve afectada por el curso al que asisten los mismos ($\chi^2(5)=17,324$ $p=.004$), siendo 3º de ESO el curso donde más se desea participar en este ámbito (57,1%) y 2º de ESO el que menos (18,4%). Y en relación a los *aspectos académicos*, se encuentran diferencias en las respuestas dadas por el alumnado en función del género respecto a la opinión sobre la *fecha de los exámenes*. Así, es un aspecto mencionado por el 11,6% de las chicas pero sólo por el 1,1% de los chicos ($\chi^2(1)=8,895$ $p=.003$). Aunque no es una opción frecuentemente señalada, el 15,9% del alumnado de Bachillerato lo menciona, frente a ninguno de 2º ciclo de la ESO ($\chi^2(2)=11,361$ $p=.003$).

La frecuencia con la que se hace referencia a los distintos ámbitos de participación deseada se ve influida por la **experiencia de los estudiantes como delegados**. Tal y como recoge la Tabla 4.7, los estudiantes que en alguna ocasión han sido delegados señalan en mayor proporción que sus compañeros que desean participar más en *casi todo* ($\chi^2(1)=6,336$ $p=.012$). No obstante, cuando hablan de ámbitos concretos, mencionan menos su deseo de opinar respecto a la *infraestructura* ($\chi^2(1)=4,030$ $p=.045$). Y aunque la diferencia no llega a ser significativa, el 10,9% dice querer participar en la elección de la *fecha de los exámenes*, frente al 4% de los que no tienen experiencia. Al hablar del ámbito extracurricular la tendencia se invierte siendo más señalado por los estudiantes que no tienen experiencia que por los que sí (36,5 y 23,4% respectivamente). Esto hace pensar en motivaciones distintas en los dos tipos de estudiantes.

Tabla 4.7. Distribución de los ámbitos de participación deseada señalados por el alumnado según su experiencia (%)

Ámbitos de participación	Experiencia como delegado		Total	χ^2 (1 gl)	p
	Sin experiencia	Con experiencia			
Académicos	22,2	21,9	22,1	0,003	n.s.
<i>Exámenes</i>	4,0	10,9	6,3	3,484	.062
<i>Metodología</i>	15,9	12,5	14,7	0,384	n.s.
Organizativos (normativa)	32,5	34,4	33,2	0,065	n.s.
Extracurricular	36,5	23,4	32,1	3,326	.068
Infraestructura	16,7	6,3	13,2	4,030	.045
Relación social	9,5	9,4	9,5	0,001	n.s.
Casi todo	4,0	14,1	7,4	6,336	.012
Casi nada	7,1	4,7	6,3	0,432	n.s.
N	126	64	190		

La Figura 4.3 representa las diferencias entre los ámbitos de participación real y deseada del alumnado. Se observa que el ámbito *académico* es uno de los más sobresalientes de participación real del alumnado (39,6%), sobre todo en lo concerniente a la *fecha de los exámenes* (31,9%). Sin embargo, aunque no es un ámbito donde los estudiantes expresen su deseo de participar, cuando lo hacen es especialmente relacionado con la *metodología* (14,7%). En relación a los *aspectos organizativos*, la tendencia se invierte e incluso se convierte en el primer ámbito de participación deseada (33,2%). Además, cuando se mencionaba como campo de participación real del alumnado es principalmente relacionado con la elección del *delegado* (8,7%), mientras que cuando se considera como participación deseada se hace referencia a la *normativa* del centro y el aula (33,2%). Opinar respecto a las actividades *extracurriculares* del centro es también un ámbito en el que los estudiantes señalan que les gustaría participar más que los que señalan que realmente participan (32,1% vs. 20,8%). Y por último, los datos muestran que participar en la mejora de las *relaciones sociales* es considerado como un ámbito de participación por una escasa proporción de estudiantes, tanto en su participación real como deseada.

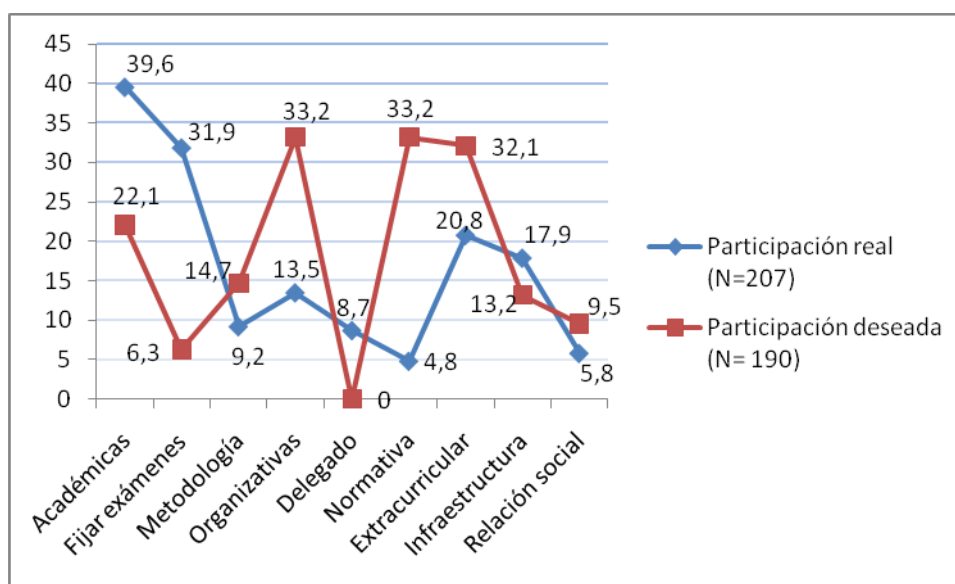


Figura 4.3. Comparación de los ámbitos de participación real y deseada (%)

4.3.1.3. Satisfacción del alumnado con su propia participación

Una vez mostrada la valoración del alumnado sobre si participan o no y en qué ámbitos lo hacen o les gustaría hacerlo, nos queda por analizar dentro de su experiencia participativa cómo les hace sentirse en la clase ese grado de participación. Para ello, se incluía una pregunta cerrada con cuatro alternativas de respuesta de las cuales sólo podían elegir una (véase la pregunta 5 del Anexo 1). Una de estas alternativas implica que los alumnos y alumnas se sienten a gusto con su grado de participación, mientras que otras dos expresan que no lo están, bien porque les gustaría participar más o bien porque les gustaría participar menos. Por último, incluimos una alternativa que niega la relación entre la participación de los estudiantes en las decisiones que afectan a su clase y el cómo de a gusto se sienten en ella.

Las respuestas de nuestros estudiantes se distribuyen como muestra la Figura 4.4. El 26,2% del alumnado está *satisfecho con su grado de participación*. Sin embargo, hay estudiantes que cambiarían su implicación. Así, un 38,1% de la muestra piensa que *se sentiría mejor si participasen más*, frente a un escaso 3,8% que opina que *preferirían participar menos*. Por otro lado, casi un tercio de los estudiantes (31,9%) considera que su *grado de participación no guarda relación con cómo se sientan ellos en su aula*.

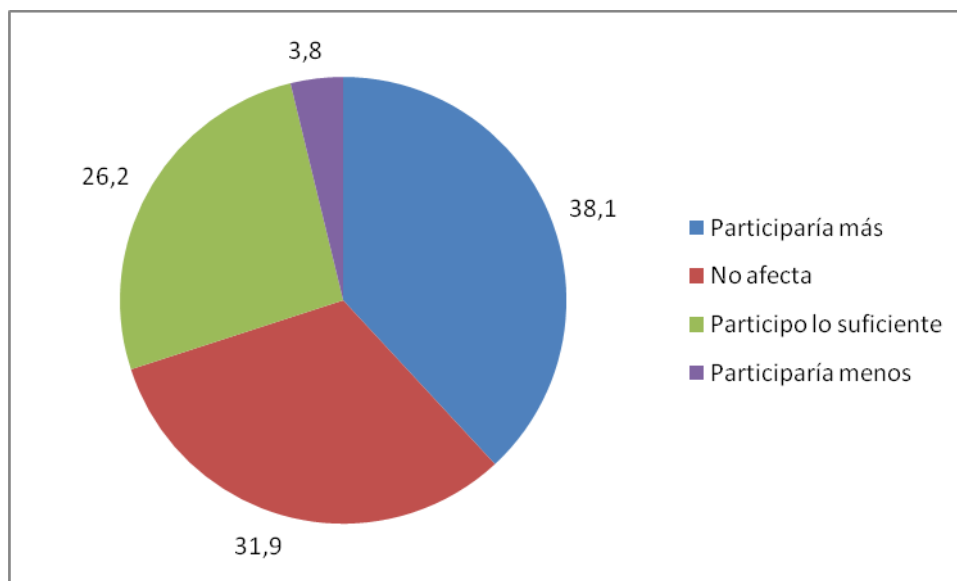


Figura 4.4. Satisfacción del Alumnado con su Propia Participación (%) (N=208)

No se encuentran diferencias en las respuestas de los estudiantes con experiencia como delegados y sus compañeros ($\chi^2 (3)=2,957 p=.398$). Sí se encuentran, sin embargo, con respecto a la variable ciclo ($\chi^2 (6)=14,700 p=.023$). Así, el deseo de participar más aumenta con los ciclos, desde un 30,3% de los estudiantes de 1º ciclo de ESO a un 57,4% en Bachillerato, mientras que el deseo de participar menos sigue la tendencia contraria, encontrado un 6,7% de estudiantes de 1º ciclo de ESO que lo señalan pero ninguna de Bachillerato. En la Figura 4.5 podemos ver la distribución de la respuesta de los estudiantes por curso.

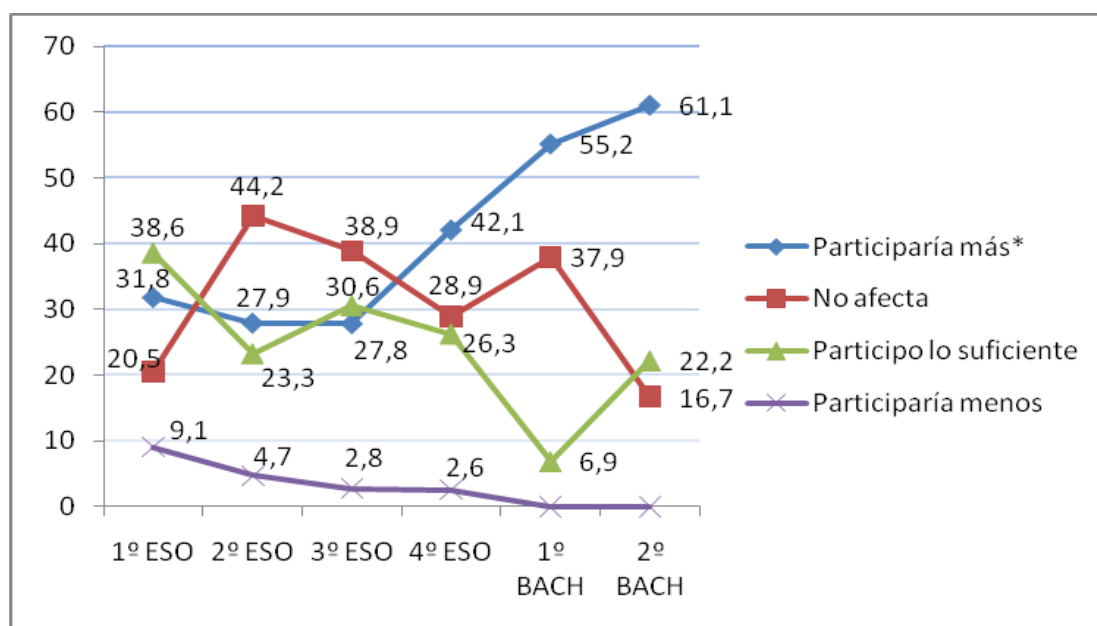


Figura 4.5. Distribución de la satisfacción del alumnado con su propia participación en función del curso (%) (N=208)

Completando lo visto por ciclo, vemos que los tres últimos **cursos** estudiados coinciden al señalar como primera opción que se sentirían más a gusto en su clase si pudiesen participar más en las decisiones que se toman y, además, señalan esta opción más que sus compañeros pequeños ($\chi^2(5)=12,154$ $p=.033$). Además, en estos cursos superiores, el número de estudiantes que preferiría participar menos es escaso en 4º de la ESO (2,6%) e inexistente en los dos cursos de Bachillerato. En el resto de los cursos, aunque el porcentaje de alumnos y alumnas a los que les gustaría participar más es cercano al 30%, las respuestas que aglutinan más estudiantes son otras. Así, aunque la proporción de estudiantes que niegan alguna relación entre cómo se encuentran ellos en su clase y su grado de participación es sostenida por cerca de un tercio de la muestra, en 2º y 3º de la ESO se convierte en la opinión mayoritaria de los estudiantes. Por otra parte, aunque el 26,2% del alumnado señala que participa lo suficiente en su clase, esta opinión es sostenida por casi dos quintos de los estudiantes de 1º de la ESO (38,6%) y, sin embargo, no alcanza ni a la décima parte de los estudiantes de 1º de Bachillerato (6,9%). Es importante señalar también que pocos alumnos consideran que se encontrarían mejor en su aula si tuviesen que participar menos, y con tendencia a disminuir a medida que aumentamos el curso.

4.3.2. Valoración del proceso de participación en la toma de decisiones de su clase

Para conocer las concepciones de los alumnos y alumnas en torno a su participación en la vida de los centros decidimos tener en cuenta dos tipos de contenidos. En primer lugar, las experiencias de participación propia del alumnado, que acabamos de presentar. Y en segundo lugar, la valoración que los chicos y chicas hacen del proceso mismo de la participación estudiantil, que pasamos a analizar a continuación. Para ello, indagaremos en las ventajas e inconvenientes que los estudiantes perciben en dicho proceso (véase la pregunta 4 del Anexo 1).

4.3.2.1. *Ventajas de la participación de los estudiantes desde el punto de vista del alumnado*

Ventajas de la participación del alumnado: análisis cualitativo

Las ventajas que percibe el alumnado de su participación en la toma de decisiones en su clase se centran en diversos aspectos. Por un lado, algunos estudiantes señalan ventajas de carácter afectivo, relacionadas con el sentimiento de **pertenencia**. El alumnado habla de cómo participar en la toma de decisiones posibilita el que se sientan valorados y que se les tenga en cuenta. Dejan de considerarse meros receptores de la información para convertirse en una parte importante de la clase. Este enganche afectivo posibilita que se asuman y se respeten mejor las decisiones y los acuerdos a los que se llegan. Participar así permite que los estudiantes se sientan más a gusto en el centro porque no lo viven como algo ajeno e impuesto sino como un lugar en el que ejercer su derecho a participar en las decisiones que les afectan. Algunos ejemplos serían:

“Que todos los alumnos se sientan respetados y contentos de poder opinar en algo más importante” (Chica, 1º ESO)

“La clase se siente más cómoda, te ayuda a hacerte responsables ya que las decisiones las tomas tú” (Chica, 2º Bachillerato)

Otro de los aspectos que se señalan como ventajas de la participación tiene que ver con las ventajas del trabajo **cooperativo y en equipo**. Se valora las potencialidades del grupo-clase para conseguir cosas que beneficien al conjunto frente a la fuerza que pueden ejercer los alumnos entendidos de forma aislada. Si los estudiantes participan en la toma de decisiones de su clase habrá más ideas, se tendrá más en cuenta su punto de vista, etc.

Otra de las ventajas señaladas por el alumnado se centra en los **logros y ganancias** concretas que se derivan de su participación. Se hace referencia a la consecución de algún refuerzo para los estudiantes, ya sea éste académico (p.ej. mejoran las notas) o relacional (p.ej. disminuyen los conflictos). Por tanto, el alumnado estaría hablando de ventajas tanto para el alumnado como para la dinámica académica.

Por último, hay alumnos que no son tan específicos al señalar las ventajas que le atribuyen a su participación y señalan de forma más inespecífica que participar tiene **muchas ventajas** o, por el contrario, **pocos beneficios**, aunque no se especifican cuáles son. La Tabla 4.8 muestra ejemplos de las distintas ventajas expuestas por el alumnado.

Tabla 4.8. Ventajas de la participación del alumnado

VENTAJAS	EJEMPLOS
Pertenencia	<p><i>“Habría menos descontento y menos sentimiento de impotencia ante situaciones que nos afectan”</i> (Chico, 4º ESO)</p> <p><i>“Que los alumnos sentirían que su opinión importa y eso motivaría más”</i> (Chica, 2º Bachillerato)</p>
Cooperación/ equipo	<p><i>“Se tiene la opinión de toda la clase, surgen más y mejores ideas”</i> (Chico, 4º ESO)</p> <p><i>“Nos hacen más caso si nos mantenemos en grupo”</i> (Chica, 1º Bachillerato)</p>
Logros/ganancias	
Académicos	<i>“Las clases serían más amenas, habría menos suspensos, más interés de los alumnos”</i> (Chico, 4º ESO)
Relacionales	<i>“Habrá más comprensión y entendimiento entre profesores y alumnos, los alumnos se sentirán más participativos y por tanto más identificados con el centro, dará lugar a un debate, lo cual es positivo”</i> (Chico, 2º Bachillerato)

Ventajas de la participación del alumnado: análisis cuantitativo

La distribución de las respuestas del alumnado queda recogida en la Figura 4.6. Es importante recordar que los estudiantes podían manifestar varias ventajas a la vez.

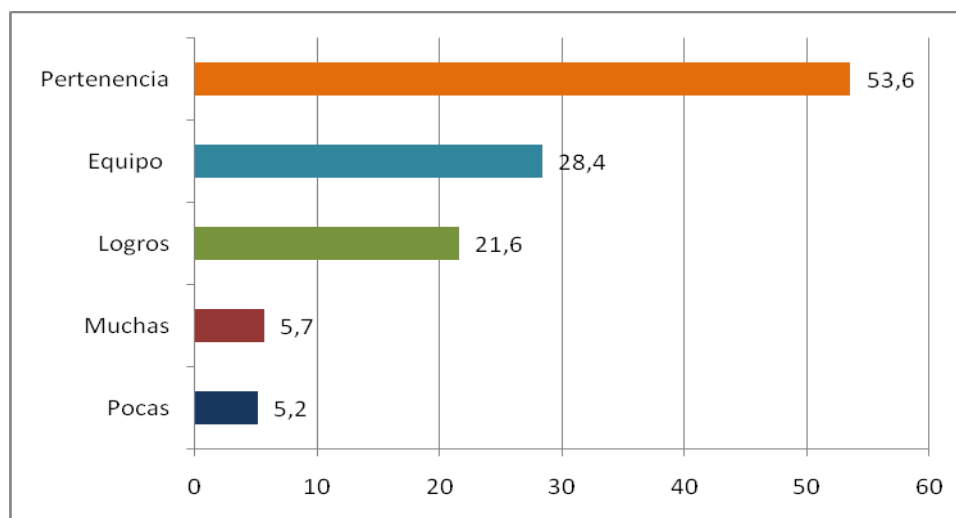


Figura 4.6. Ventajas señaladas por el alumnado de su participación (%) (N=194)

Como podemos ver en la gráfica, más de la mitad del alumnado (53,6%) señala que la principal ventaja de participar tiene que ver con el sentimiento de *pertenencia*, de sentirse una parte importante de la clase. La potencialidad del *trabajo en equipo* frente al individual que se deriva de la participación del alumnado en su clase o en el centro es señalada por el 28,4% de los estudiantes como una de las ventajas de este proceso. Además, un 21,6% hace referencia a los beneficios concretos tanto *académicos* como en las *relaciones* interpersonales. Aunque no especifican los motivos, hay estudiantes que consideran que participar tiene *muchas* o *pocas* ventajas, en ambos casos alrededor del 5%.

La opinión de los estudiantes acerca de las ventajas que atribuyen a su participación en la clase se ve influida por la **experiencia como delegados** (véase la Figura 4.7). En concreto, los que han sido delegados en alguna ocasión consideran que participando se consiguen más *logros* que los que no lo han sido ($\chi^2 (1)=14,804 p=.000$), diferencia que se mantiene entre los estudiantes que son delegados y los que no lo son en la actualidad ($\chi^2 (1)=22,497 p=.000$). Los delegados hablan más que sus compañeros de *logros académicos* ($\chi^2 (1)=7,879 p=.005$) y de *logros relacionales* ($\chi^2 (1)=14,487 p=.000$). Estos últimos son también más señalados por los estudiantes con experiencia como delegados frente al resto ($\chi^2 (1)=7,523 p=.006$).

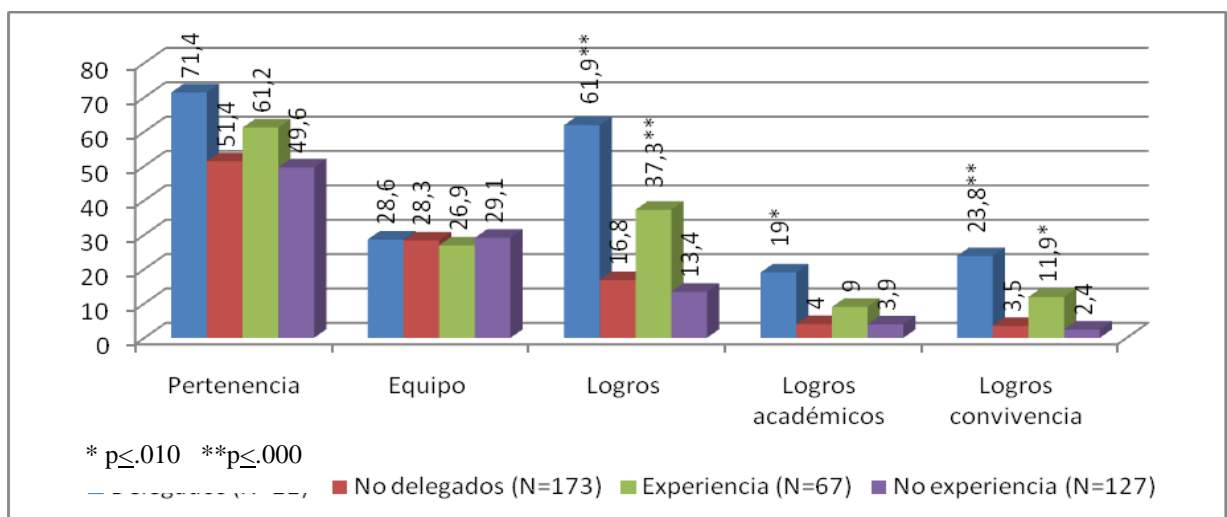


Figura 4.7. Distribución de las ventajas de participar señaladas por el alumnado en función de su experiencia como delegado (%) (N=194)

Y, ¿hay alguna diferencia en las ventajas señaladas a lo largo de los distintos **cursos**? Como se puede ver en la Tabla 4.9, en todos los cursos, la ventaja de participar más

señalada por el alumnado es el sentimiento de *pertenencia* que genera (entre el 41% en 2º de la ESO y el 64,7% en 4º de la ESO). La menor proporción que se muestra en 2º de la ESO se debe a que sólo es mencionado por un cuarto de las chicas (25%), aunque el 57,9% de los chicos hablan de estas ventajas afectivas ($\chi^2 (1)=3,659 p=.056$).

De los beneficios que conlleva el trabajar en un *equipo* hablan también un 28,4% de los estudiantes de todos los cursos, si bien se observa que mientras que sólo una décima parte de los estudiantes de 1º de la ESO citan esta ventaja, en 2º de la ESO y en 1º de Bachillerato la señalan dos quintas partes del alumnado (41 y 40% respectivamente). Además el género también influye en esta proporción de respuestas. Así, casi un 23,1% de las chicas de 1º de ESO señalan los beneficios del trabajo en equipo, manteniendo una proporción similar al total de la muestra, mientras que sólo es mencionado por el 3,7% de los chicos ($\chi^2 (1)=3,659 p=.056$).

Por su parte, los *logros* concretos que se derivan de la participación del alumnado son mencionados por un quinto de los estudiantes (21,6%), aunque la proporción desciende a un 6,1% en 3º de la ESO y supera al tercio de estudiantes de 2º de la ESO (35,9%). Sin embargo, estos logros se concretan en mayor proporción en aspectos *académicos* en los estudiantes de 1º y de 4º de la ESO y en los de Bachillerato frente a sus compañeros ($\chi^2 (5)=11,364 p=.045$), y en mayor proporción en aspectos concernientes a la convivencia y la mejora de las *relaciones* en Bachillerato y en 2º de la ESO frente al resto de sus compañeros de otros cursos que no citan esta ventaja ($\chi^2 (5)=19,244 p=.002$).

En relación a las respuestas inespecíficas que sólo señalan la cantidad de ventajas que tiene la participación del alumnado, vemos que los alumnos y alumnas de 1º de la ESO señalan más que el resto que hay *muchas ventajas* en la participación del alumnado (22,5%) ($\chi^2 (5)=27,302 p=.000$), mientras que un 15,2% de los estudiantes de 3º de ESO y un 10% de los estudiantes de 1º de ESO señalan que participar tiene *pocas ventajas*, siendo estos porcentajes mayores a los encontrados en el resto de los cursos ($\chi^2 (5)=13,816 p=.017$).

Tabla 4.9. Distribución de las ventajas de participar por curso (%) (N=194)

Ventajas	Curso							χ^2 (5 gl)	p
	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBach	2ºBach	T		
Pertenencia	50,0	41,0	57,6	64,7	53,3	61,1	53,6	4,993	n.s.
Equipo	10,0	41,0	30,3	23,5	40,0	27,8	28,4	12,174	.032
Logros	20,0	35,9	6,1	20,6	20,0	27,8	21,6	9,929	n.s.
Académicos	7,5	0	0	5,9	16,7	5,6	5,7	11,364	.045
Relacionales	0	7,7	0	0	13,3	22,2	5,7	19,244	.002
Muchas	22,5	2,6	0	0	3,3	0	5,7	27,302	.000
Pocas	10,0	0	15,2	0	3,3	0	5,2	13,816	.017
N	40	39	33	34	30	18	194		

4.3.2.2. *Inconvenientes de la participación de los estudiantes desde el punto de vista del alumnado*

Inconvenientes de la participación de los estudiantes: análisis cualitativo

Una vez vistas las ventajas que tiene la participación del alumnado según su propia valoración, pasaremos a ver los inconvenientes que le atribuyen a esta conducta. Las respuestas dadas por el alumnado hacen referencia a diversos aspectos.

En primer lugar, hay alumnos que ante la pregunta de cuáles son los inconvenientes de que los alumnos participen en la toma de decisiones de su clase, hacen referencia a la **falta de consecuencias** que genera esa participación. En realidad no se trata de un inconveniente derivado de la participación del alumnado sino de la forma de gestionar esa participación por parte del centro. Los estudiantes opinan que su participación carece de utilidad ya que no se sienten escuchados ni piensan que se les tenga en cuenta.

De aquellos que sí mencionan inconvenientes concretos, algunos hacen referencia al propio proceso de participar y hablan de la dificultad para gestionar **intereses distintos**, es decir, la dificultad de llegar a un acuerdo que satisfaga a todos cuando hay muchas opiniones implicadas, lo cual es inherente al proceso de participar. Esto deriva tanto en la existencia de conflictos entre los estudiantes, como en la desilusión que sentirán aquellos que no consigan lo que quieren.

Otros inconvenientes derivan de los requisitos del proceso de participar. Así, hablan de **individualismo** para explicar que el alumnado no está preparado para dar su opinión, bien porque no respeta el procedimiento (turno de palabra, etc.) o bien porque no están preparados y sus peticiones son egocéntricas.

También se señalan inconvenientes relacionados con las consecuencias derivadas de la participación. Se habla de **represalias**, es decir, de los efectos negativos que pueden acarrear las opiniones que den los alumnos y alumnas (castigos, decisiones que no beneficien...).

Al igual que pasaba con las ventajas, algunos estudiantes son más inespecíficos en sus respuestas y sólo señalan que la participación del alumnado tiene **muchos inconvenientes** o **pocos inconvenientes**, aunque no se concreta cuáles son. La Tabla 4.10 muestra ejemplos de los distintos inconvenientes expuestos por el alumnado.

Tabla 4.10. Inconvenientes de la participación del alumnado

INCONVENIENTES	EJEMPLOS
Falta de consecuencias	<p><i>“Que puedes estar mucho tiempo perdiendo el tiempo dando ideas, pensándolas, para que luego casi nunca te hagan caso”</i> (Chica, 3º ESO)</p> <p><i>“No sirve para nada, no te hacen caso, no hay mejoras y año tras año es así”</i> (Chica, 4º ESO)</p>
Intereses distintos	<p><i>“Algunas sugerencias que para ti son importantes para otros son una idiotez”</i> (Chica, 1º ESO)</p> <p><i>“Que a una persona no le guste y se tenga que aguantar”</i> (Chico, 3º ESO)</p> <p><i>“Pueden surgir conflictos que no tengan nada que ver con el problema inicial”</i> (Chico, 2º Bachillerato)</p>
Individualismo	<p><i>“Pues hay algunos alumnos un poco tontos y dan ideas muy malas, que sólo les aporta a ellos no a todos”</i> (Chica, 1º ESO)</p> <p><i>“Que en esta clase no se puede dar decisiones ya que hablamos mucho”</i> (Chica, 2º ESO)</p> <p><i>“Que a lo mejor no estamos suficientemente capacitados para tomar algunas decisiones más importantes”</i> (Chico 2º ESO)</p>
Represalias	<p><i>“Algunos profesores pueden estar molestos por nuestras opiniones y luego cargársela con nosotros”</i> (Chica, 2º ESO)</p> <p><i>“Que te cojan manía”</i> (Chica, 3º ESO)</p>

Inconvenientes de la participación de los estudiantes: análisis cuantitativo

Al analizar de forma cuantitativa las respuestas de los estudiantes, partiendo de las categorías de respuesta que acabamos de exponer, encontramos los siguientes resultados. Recordemos que cada estudiante podía citar varios inconvenientes.

Como observamos en la Figura 4.8, un 28,1% de la muestra señala al responder a esta pregunta la *falta de consecuencias* de sus acciones aunque, como hemos dicho al definir esta categoría no se trata de un inconveniente derivado de la participación. Una proporción similar (26,9%) señala como inconveniente la existencia de *puntos de vista distintos*, lo cual genera conflictos (entendidos estos de una manera amplia). El *individualismo* de los estudiantes en su forma de participar y el hecho de asumir *represalias* derivadas de la participación son señalados por una proporción casi idéntica de estudiantes (19,3 y 19,9% respectivamente). Los alumnos que opinan que la participación de los estudiantes tiene pocos inconvenientes alcanza un 15,2%.

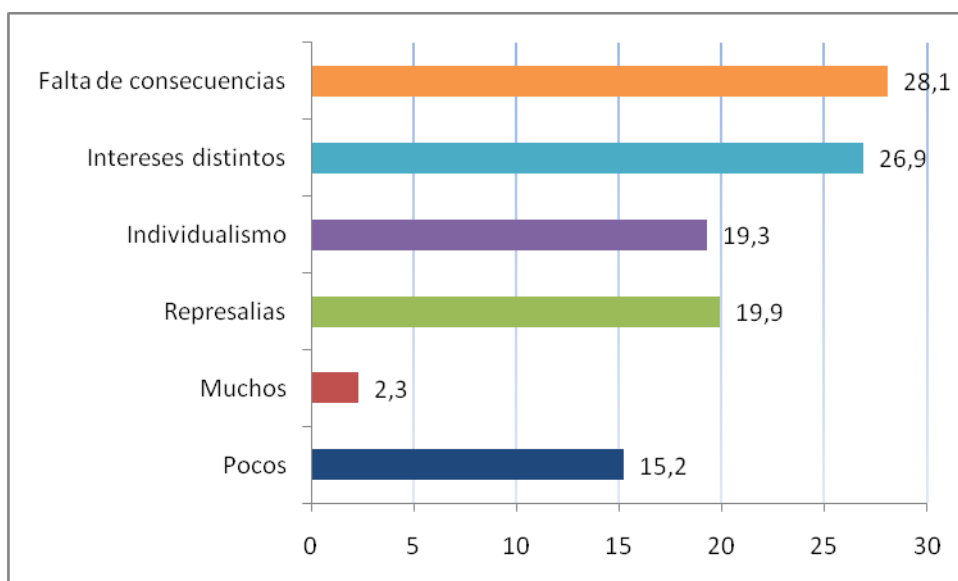


Figura 4.8. Inconvenientes señalados por el alumnado de su participación (%) (N=171)

Apenas se encuentran diferencias significativas al analizar las respuestas en función de variables como el género, la experiencia o el curso. No obstante, parece existir una tendencia en relación a las represalias, que son más mencionadas como inconveniente por los estudiantes de Bachillerato (31,7%) que por sus compañeros ($\chi^2(2)=5,400$ $p=.067$). A diferencia de lo encontrado en relación a las ventajas que se atribuyen a la participación del alumnado, la experiencia como delegados no arroja diferencias

notables en relación a los inconvenientes que se asocian a este proceso. Simplemente se puede resaltar que ninguno de los alumnos y alumnas que en la actualidad ejercen de delegados hablan de represalias como resultado de la participación del alumnado, frente al 21,9% del resto de estudiantes que citan este inconveniente ($\chi^2(1)=4,381$ $p=.036$).

4.4. CONCEPCIONES ACERCA DE LA FIGURA DEL DELEGADO

Como se ha comentado en los capítulos anteriores al hablar de los distintos tipos de participación, una de las dimensiones de la misma tenía que ver con la participación política y de gestión de la escuela (Gil Villa, 1995; San Fabián, 1997). Dentro de este aspecto destaca el papel de los delegados que, además, son la única forma de participación estudiantil regulada por la legislación educativa y de obligado cumplimiento por todos los centros. A continuación presentaremos las respuestas del alumnado acerca de sus concepciones respecto a esta figura: su utilidad, sus beneficios e inconvenientes para la clase -y en concreto para el clima de clase-, los requisitos para ser delegado y la motivación personal para serlo.

Para facilitar la presentación de los resultados, analizaremos las opiniones de los estudiantes siguiendo la siguiente estructura. Comenzaremos estudiando cómo valoran ellos el papel del delegado en dos aspectos. En primer lugar, respecto a su repercusión para la clase, es decir, su utilidad, los beneficios e inconvenientes de tener delegado y su influencia en la mejora del clima de clase. En segundo lugar, respecto a la repercusión para la persona que ejerce el rol de delegado. En este caso, tenemos en cuenta dos situaciones: que el delegado sea un compañero o compañera y que el delegado sea el propio alumno o alumna que está contestando al cuestionario. En ambos casos se pretende analizar las ventajas e inconvenientes que el alumnado atribuye al hecho de ejercer el rol de delegado. Por último, se analizarán las características personales que, a juicio de los alumnos y alumnas, debe tener un buen delegado.

4.4.1. Valoración del papel del delegado

4.4.1.1. Repercusión del delegado en la clase

Utilidad de tener delegado

¿Consideran los alumnos y alumnas que es útil tener delegado? Cuando se les pregunta a los estudiantes si es útil tener delegado o se puede prescindir de él (véase la pregunta 9 del Anexo 1), encontramos que las valoraciones son en su mayoría favorables respecto a la utilidad del mismo. Tal y como vemos en la Figura 4.9, cerca de dos tercios del alumnado (64,3%) consideran que *es útil tener delegado*, frente a casi un cuarto (23,9%) que dice que *se podría prescindir de él* porque sus funciones pueden ser asumidas por otra persona, por ejemplo el tutor, o porque se pueden organizar dichas funciones de otra forma, por ejemplo, dividiéndolas entre distintos alumnos o rotando de forma habitual la persona que las ejerza. Sólo un 10,3% de los estudiantes consideran que *no es útil tener delegado*.

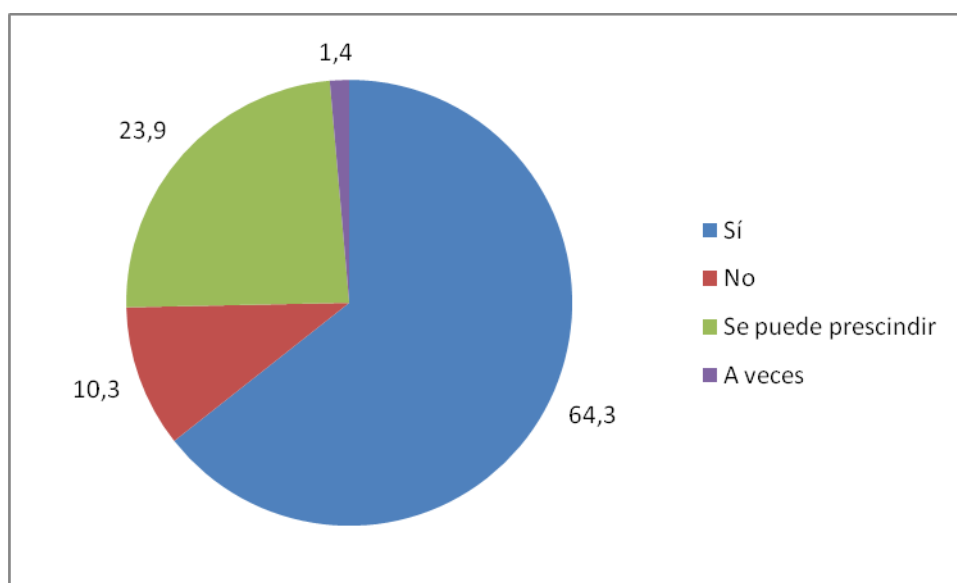


Figura 4.9. Utilidad percibida del delegado (%) (N=213)

La valoración que hacen los estudiantes de la utilidad del delegado no parece estar influida por la experiencia en este cargo, de hecho, no se encuentran diferencias significativas entre los que han sido delegado en alguna ocasión y los que no ($\chi^2(3)=1,551$ $p=.670$). Sin embargo, el 85% de los estudiantes que son delegados en la actualidad ($n=21$) creen que tener delegado es útil frente al 62.2% de los que no son delegados ($\chi^2(1)=4,113$ $p=.043$). El porcentaje de chicas que señala la utilidad del

delegado es del 70,2% frente al 58,7% de los chicos que lo hacen. Además, la proporción de chicos que niegan que tener delegado sea útil supera a la proporción de chicas que señalan lo mismo (13,8% frente al 6,7%). No obstante, ninguna de estas diferencias asociadas al género resulta estadísticamente significativa ($\chi^2(3)=4,680$ $p=.197$).

Beneficios de tener delegados: análisis cualitativo

Los motivos que dan los chicos y chicas para justificar por qué es útil tener delegado (véase pregunta 9 del Anexo 1) hacen referencia a las ventajas e inconvenientes que los estudiantes atribuyen al hecho de tener un compañero o compañera que asuma las funciones de delegado. Pero además de esta valoración espontánea, los alumnos y alumnas debían responder a una pregunta que explícitamente les hacía reflexionar sobre esos posibles beneficios o perjuicios (véase pregunta 10 del Anexo 1). Atendiendo al contenido de las respuestas del alumnado se pueden señalar los siguientes beneficios:

1. **Portavoz o representante:** el delegado ejerce de mediador entre el alumnado y el profesorado. Así, es el responsable de transmitir información, opiniones, sugerencias y problemas de sus compañeros y compañeras o a sus compañeros y compañeras. Acude en nombre de la clase para luchar por los intereses de la misma siendo de esta manera la voz de la clase.

2. **Cesión de responsabilidad:** aunque desde nuestro punto de vista esta categoría encierra un inconveniente (Martínez, 1998), los alumnos y alumnas exponen los argumentos que se recogen como ventajosos. Así hablan de cómo el tener delegado hace que se puedan despreocupar de las cosas que pasan en la clase y no responsabilizarse de ellas. Además, al ser el delegado el que en último término lleva a cabo las acciones, entienden que es él o ella el que tiene que asumir las consecuencias negativas que se puedan derivar de las mismas. En realidad, se trata de una mala comprensión o de una comprensión egocéntrica del concepto de representante.

3. **Mejora del clima de clase:** tener delegado posibilita una visión más positiva del ambiente de trabajo y de las relaciones entre las personas que forman parte del grupo. Así, cuando se puede, diferenciamos entre:

3.1. *Mejoras derivadas del ejercicio del papel del delegado:* se supone una mejora en la clase motivada por la existencia de un representante

del alumnado en la misma. Así, por ejemplo, tener delegado favorece la participación de sus compañeros, ya que éstos saben a quién tienen que transmitir sus opiniones y evita que haya alumnos que no muestren su punto de vista por timidez o miedo a los adultos. Tener delegado también hace que la clase tenga un funcionamiento más ordenado, ya que no se difumina la responsabilidad.

3.2. *Mejoras de las relaciones interpersonales:* se hace referencia a la mejora de las relaciones sociales. Así, el delegado puede colaborar en la resolución de conflictos entre alumnos o con los profesores y puede suponer un apoyo o ayuda a los alumnos facilitándoles el sentirse a gusto en su clase.

La Tabla 4.11 muestra ejemplos de las distintas ventajas de tener delegado expuestas por el alumnado.

Tabla 4.11. Ventajas de tener delegado según el alumnado

VENTAJAS	EJEMPLOS
Portavoz o representante	<p><i>“Así tenemos un portavoz en nombre de todos. Uno habla por todos”</i> (Chica, 1º Bachillerato)</p> <p><i>“El delegado transmite a los compañeros las noticias que los profesores quieren que sepamos y lo dicen en la junta”</i> (Chica, 3º ESO)</p> <p><i>“Son vías de comunicación entre alumnos y profesores”</i> (Chico, 3º ESO)</p>
Cesión de responsabilidad	<p><i>“Puedes proponer todo lo que quieras sin necesidad de dar la cara”</i> (Chico, 2º Bachillerato)</p> <p><i>“Hace lo que a lo mejor te hubiera tocado a ti y no quieres”</i> (Chico, 2º ESO)</p> <p><i>“Hay cosas que se echa la culpa al delegado cuando no sólo es él”</i> (Chico, 1º ESO)</p>
Mejora del clima de clase	
Derivado del rol	<p><i>“Hay personas que a lo mejor no saben comunicarse bien o les da vergüenza hablar con sus tutores y a través del delegado pueden exponer y expresar su opinión”</i> (Chica, 3º ESO)</p> <p><i>“Hay alguien a quien decirle lo que sucede”</i> (Chica, 4º ESO)</p> <p><i>“Teniendo delegados la clase, el grupo, está más organizado”</i> (Chica, 2º ESO)</p> <p><i>“Informa al profesor de las distintas situaciones de la clase”</i> (Chica, 2º ESO)</p>
Mejoras relaciones interpersonales	<p><i>“Los delegados ayudan a que la clase pueda estar más unida y a que los problemas se solucionen mejor”</i> (Chica, 3º ESO)</p> <p><i>“Mejora la relación entre alumnado y profesorado”</i> (Chica, 1º Bachillerato)</p>

Beneficios de tener delegados: análisis cuantitativo

Para el 84,4% de los estudiantes tener delegado supone algún beneficio para la clase o para los alumnos. Ese porcentaje llega al 100% entre los delegados, lo que supone diferencia estadística significativa al compararlos con el resto de sus compañeros ($\chi^2(1)=4,099$ $p=.043$). La distribución de las ventajas concretas señaladas por los estudiantes puede observarse en la Figura 4.10. Más de la mitad del alumnado (53,7%) considera que la principal ventaja de tener delegado es contar con un *portavoz* que actúe de mediador entre ellos y el profesorado. Un tercio considera que el delegado beneficia a la clase *mejorando el clima* (34,1%). Esta mejora se debe sobre todo a las consecuencias derivadas del ejercicio de sus funciones. Aunque las mejoras en el clima derivadas de las mejoras en las relaciones interpersonales son mencionadas por pocos estudiantes (7,8%) merece destacar que son más mencionadas por los estudiantes que tienen experiencia (13,4%) que por los que no la tienen (5,1%) ($\chi^2(1)=4,381$ $p=.036$).

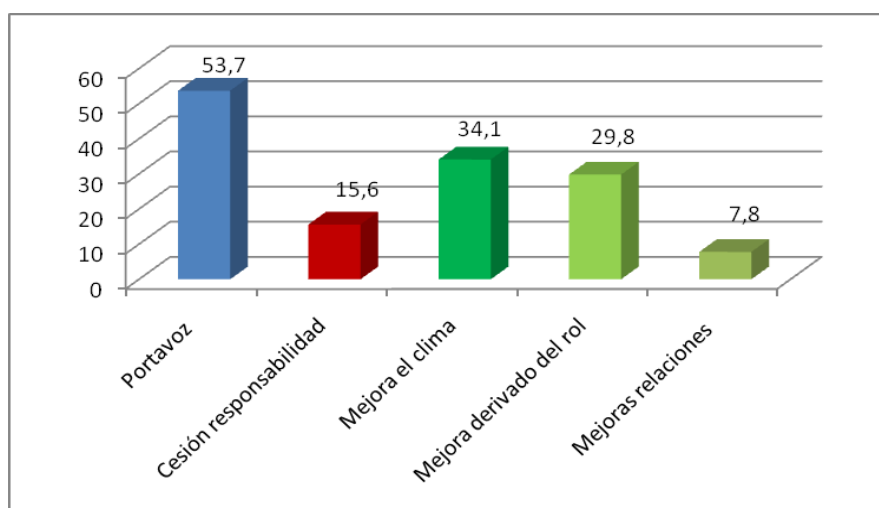


Figura 4.10. Distribución de los beneficios de tener delegado (%) (N=205)

Con respecto a la variable **género**, cuando existen diferencias son las chicas las que señalan más los distintos beneficios (véase la Figura 4.11). Así, la proporción de chicas que habla de la ventaja de contar con un portavoz es mayor que en los chicos (59,8% frente al 47,6%) ($\chi^2(1)=3,083$ $p=.079$); al igual que las que hablan de los efectos positivos que tener delegado ejerce sobre el clima (23,3% de los chicos frente al 45,1% de las chicas) ($\chi^2(1)=10,828$ $p=.001$), sobre todo los derivados del ejercicio de su rol, hecho mencionado por el 39,2% de las chicas y por el 20,4% de los chicos ($\chi^2(1)=8,691$ $p=.003$).

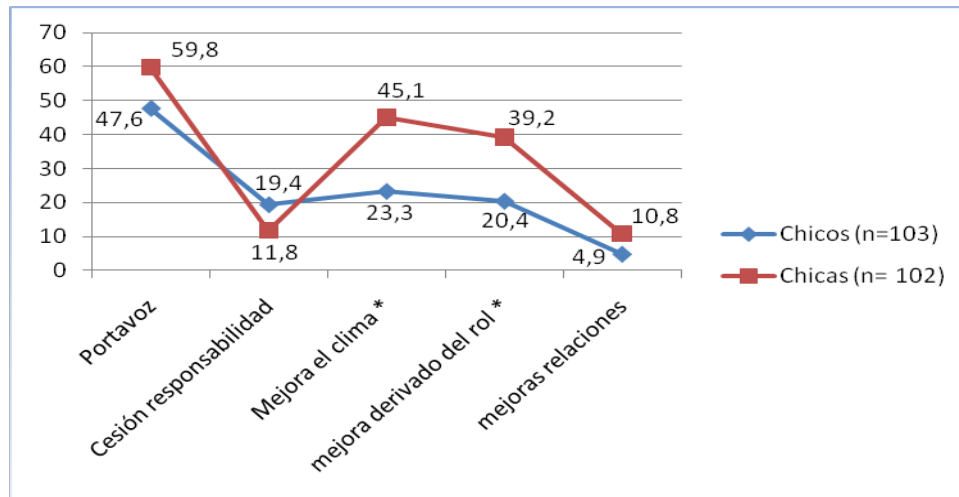


Figura 4.11. Distribución de los beneficios de tener delegado en función del género (%) (N=205)

La Tabla 4.12 recoge la distribución de los beneficios de tener delegado señalados por los chicos y chicas de los distintos **ciclos**. La ventaja principal es contar con un *portavoz*. La proporción de estudiantes que citan esta ventaja alcanza los dos tercios en el segundo ciclo de la ESO (63,4%), donde es una ventaja mencionada por la mitad de los chicos (48,5%) y por tres cuartas partes de las chicas (76,3%) ($\chi^2(1)=5,894$ $p=.015$). El segundo beneficio más señalado, citado por el 34.1% de los estudiantes, tiene que ver con la influencia del delegado en la *mejora del clima de clase*. Esta mejora puede agruparse en torno a dos aspectos. Por una parte, el clima entendido como mejora en el funcionamiento de la clase, considerándose a ésta como un grupo institucional. Y por otro, el clima entendido como la calidad de las relaciones interpersonales entre las personas que forman parte del grupo. El aspecto más señalado sería el primero, el institucional, sobre todo citado por los alumnos de ESO (31,4% en primer ciclo, 36,6% en segundo ciclo y 16,7% en Bachillerato) ($\chi^2(2)=5,645$ $p=.059$). También son las chicas las que mencionan más esta ventaja, diferencia que se evidencia sobre todo en el primer ciclo de la ESO ($\chi^2(1)=5,824$ $p=.016$), aunque parece mantenerse la tendencia en segundo ciclo de ESO (50% de las chicas frente al 27,3% de los chicos) ($\chi^2(1)=3,820$ $p=.051$). La tercera ventaja de tener delegado es la *cesión de la responsabilidad*. Así, un 15,3% de los alumnos y alumnas señala que una ventaja de tener delegado es que se pueden desentender de la vida del aula, porcentaje que se reduce significativamente en el segundo ciclo de la ESO ($\chi^2(2)=11,1$ $p=.004$). Además, ninguna chica de este segundo ciclo menciona como beneficio de tener delegado la posibilidad de desentenderse de su clase ($\chi^2(1)=3,607$ $p=.058$).

Tabla 4.12. Distribución de los beneficios de tener delegado señalados por el alumnado en función del curso y el género (%)

VENTAJAS	1º CICLO			2º CICLO			BACHILLERATO			TOTAL		
	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T	♂	♀	T
Portavoz	49	40	45,3	48,5	76,3	63,4**	42,1	62,1	54,2	47,6	59,8	53,7
Cesión de responsabilidad	25,5	17,1	22,1	9,1	0	4,2	21,1	20,7	20,8	19,4	11,8	15,6**
Mejora del clima	23,5	48,6	33,7**	27,3	50	39,4	15,8	34,5	27,1	23,3	45,1**	34,1
<i>Derivado del rol</i>	19,6	48,6	31,4*	27,3	44,7	36,6	10,5	20,7	16,7	20,4	39,2**	29,8
<i>Relaciones interpersonales</i>	3,9	5,7	4,7	6,1	13,2	9,9	5,3	13,8	10,4	4,9	10,8	7,8
N	51	35	86	33	38	71	19	29	48	103	102	205

* $p \leq .050$ ** $p \leq .010$

Nota: las diferencias señaladas en cada curso hacen referencia a las diferencias por género dentro de ese curso. Las diferencias señaladas en el total, por el contrario, hacen referencia a la distribución las ventajas de tener delegado a lo largo de los cursos (para los chicos, para las chicas y para el conjunto del alumnado)

Inconvenientes de tener delegado: análisis cualitativo

En las mismas preguntas (véanse las preguntas 9 y 10 del Anexo 1), el alumnado también tenía que reflexionar sobre los inconvenientes que suponía el hecho de tener un delegado en la clase. Atendiendo al contenido de sus respuestas se pueden señalar los siguientes inconvenientes:

1. **Defensa sesgada:** no se trataría de un inconveniente de tener delegado sino de un mal ejercicio intencionado de las funciones propias de un delegado de clase. Así, por ejemplo, el delegado no se mostraría imparcial o sólo defendería y expondría sus propios puntos de vista o los de los compañeros con los que mantiene una buena relación. Es decir, no estaría separando lo personal de lo institucional.
2. **Participación limitada:** el alumnado entiende que cada uno defiende mejor sus propios intereses. Se trata de una característica vinculada al propio proceso de representación. El delegado defenderá peor los intereses de un compañero concreto no por un mal desempeño de sus funciones sino porque cada uno es capaz de dar más razones para defender los puntos de vista propios, o bien porque en el proceso de representación se pueden producir pérdidas de información. Además, el profesorado en ocasiones obliga a canalizar cualquier iniciativa del alumnado a través del delegado desatendiendo las peticiones que no sigan esa vía.
3. **Rompe la igualdad:** se produce una diferencia de poder entre los estudiantes, ya que algunos sienten cómo se les quita autonomía, cómo se les vigila o cómo se les controla a través de un igual que, por tanto, no representa una figura de autoridad para ellos.

La Tabla 4.13 muestra ejemplos de los distintos inconvenientes de tener delegado señalados por el alumnado.

Tabla 4.13. Inconvenientes de tener delegado según el alumnado

INCONVENIENTES	EJEMPLOS
Defensa sesgada	<p><i>“A veces no dice todas las peticiones, sólo las que a él o a sus colegas le interesan”</i> (Chica, 4º ESO)</p> <p><i>“Puede tener inconvenientes en el caso de que él puede actuar conforme a su decisión sin contar con el resto, es decir, individualizando su opinión”</i> (Chica, 2º Bachillerato)</p>
Participación limitada	<p><i>“Que no podemos ir a proponer nuestras ideas y si se lo decimos al delegado hay cosas que se le olvidan”</i> (Chica, 1º ESO)</p> <p><i>“Que no te puedes expresar tu mismo”</i> (Chico, 1º ESO)</p> <p><i>“Sólo esa persona puede representar a tu clase. Sólo éste puede hablar con el profe”</i> (Chica, 3º ESO)</p>
Rompe la igualdad	<p><i>“Que está siempre vigilando y no te deja en paz”</i> (Chica, 2º ESO)</p> <p><i>“Los delegados tienen un mayor favoritismo al parecer más responsables ante el consejo”</i> (Chica, 2º Bachillerato)</p>

Inconvenientes de tener delegado: análisis cuantitativo

Antes de mostrar los inconvenientes de tener delegados señalados por el alumnado, merece la pena resaltar que el 16,3% de los alumnos y alumnas menciona en esta pregunta la falta de efectos de tener delegado. En realidad, no se trata de un inconveniente de tener delegado, sino un efecto del uso inapropiado que la institución hace de dicha figura. Esta opinión es menos señalada por los alumnos y alumnas del primer ciclo de ESO (8,8%), mientras que tanto en el segundo ciclo como en Bachillerato, el porcentaje de estudiantes que manifiesta esta concepción supera el 20% (21,3% en segundo ciclo de ESO y 22,4% en Bachillerato) ($\chi^2(2)=6,518$ $p=.038$).

De manera general, encontramos que el 30% de los alumnos y alumnas encuestados considera que tener delegado conlleva algún inconveniente. No obstante, son pocos los que especifican los motivos de estos inconvenientes, como se recoge en la Tabla 4.14. El tipo de inconvenientes señalados, se puede agrupar en tres categorías. La primera hace referencia a la *forma sesgada en la que el delegado puede llevar a cabo la defensa de los puntos de vista de sus compañeros*, lo cual es mencionado por el 8,5% de los estudiantes. La segunda tiene que ver con la *limitación de la participación* del resto de compañeros que no son delegados, pues aunque crean que su opinión podría ser defendida mejor por ellos mismos se encuentran que la vía obligada de hacerlo es a través del delegado, tal y como señala el 8,5% de los estudiantes. Y la tercera tiene que ver con la *diferente consideración o implicación del alumnado de la clase* derivada de la existencia de un delegado con funciones propias, que es señalado por el 7% de los

estudiantes. Así, ya sea de forma voluntaria o forzada, no todo el alumnado tiene el mismo peso en la vida del aula. Tener o no experiencia como delegado no supone una diferencia significativa en la manera en la que los estudiantes responden a esta pregunta.

Tabla 4.14. Distribución de los inconvenientes de tener delegado (%) (N=129)

Defensa sesgada	8,5
Participación limitada	8,5
Rompe la igualdad	7

La Figura 4.12 muestra cómo se distribuyen estos inconvenientes en los distintos **ciclos**. No se encuentran diferencias significativas salvo en lo referente a *romper la igualdad* entre el alumnado que no es citada por ningún estudiante de segundo ciclo de la ESO mientras que es señalada por aproximadamente una décima parte del alumnado de primer ciclo de ESO (9,8%) y de Bachillerato (13,3%) ($\chi^2(2)=6,096$ $p=.047$). En cuanto a la *participación limitada*, a pesar de que las diferencias no son significativas, parece existir una tendencia a que esta opinión decrezca con el curso, así es manifestada por el 15,7% de los estudiantes de 1º ciclo de ESO (incluso alcanza el 25% en 1º curso de ESO), por el 4,2% de los estudiantes de 2º ciclo de ESO y por el 3,3% en Bachillerato, donde no es señalado por ningún estudiante de 2º de Bachillerato ($\chi^2(2)=5,559$ $p=.062$).

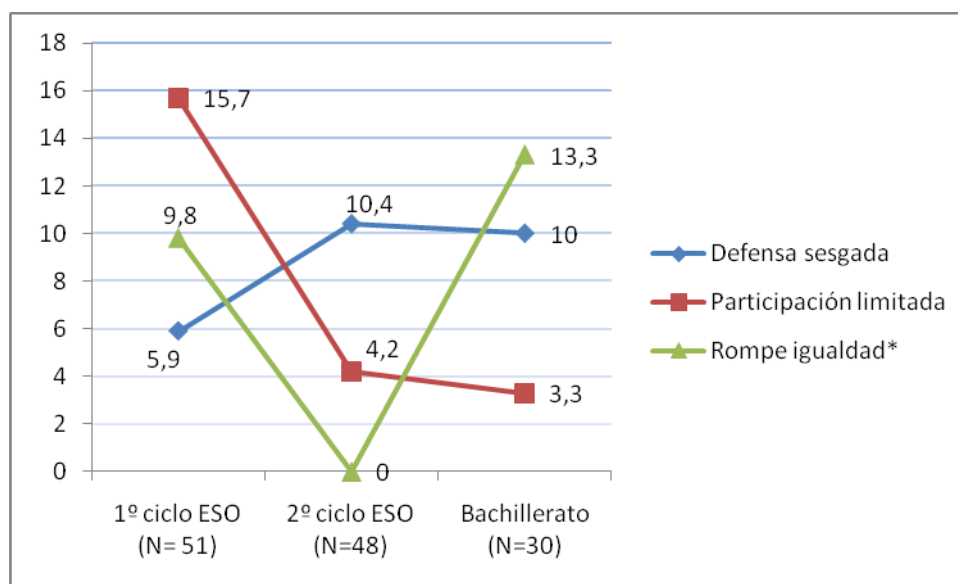


Figura 4.12. Distribución de los inconvenientes de tener delegado por ciclo (%) (N=129)

En el primer ciclo de ESO, se puede ver que el inconveniente más citado de tener delegado es la *limitación que supone para la participación del resto* de los estudiantes (15,7%). En el segundo ciclo, tienen que ver con la *defensa de los propios intereses*, dado que el delegado puede defender de forma sesgada los intereses de los distintos

compañeros (10,4%). Y aunque la proporción de estudiantes que apoyan esta opinión se mantiene en Bachillerato, en este ciclo se cita más la *ruptura de igualdad entre los alumnos* que supone tener delegado (13,3%).

Influencia del delegado en la mejora del clima de clase: análisis cualitativo

Cuando se les preguntaba por las ventajas e inconvenientes de tener delegado algunos alumnos y alumnas ya señalaban de forma espontánea la contribución del delegado a la mejora del ambiente de la clase. No obstante, también se les hizo reflexionar directamente sobre este aspecto (véase la pregunta 13 del Anexo 1).

Encontramos respuestas tanto negativas como positivas al respecto. Así, algunos consideran que los delegados **no contribuyen a la mejora del ambiente de clase**, o al menos, no lo hacen más de lo que podría hacerlo cualquier otro compañero porque, en realidad, es algo que se escapa de su campo de acción.

Sin embargo, otros consideran que el delegado sí puede **mejorar el ambiente de clase** y lo justifican con dos motivos. Por un lado, desde el punto de vista *institucional*, es decir, derivado del ejercicio de las funciones que le son propias al delegado: defender el punto de vista del alumnado, facilitar una relación más fluida con el profesorado, etc. Por otro lado, desde el punto de vista *personal* el delegado favorece mejoras para las personas de la clase ya sea a nivel individual o de las relaciones entre ellas, como por ejemplo, el sentimiento de seguridad, de tolerancia y de preocupación por el bienestar de todos entre los alumnos y alumnas. Dentro de este aspecto personal se puede diferenciar la *ayuda a los compañeros*, tanto emocional como académica, de la *mediación o resolución de problemas*, donde se entiende que el delegado tiene un papel importante cuando surgen problemas entre alumnos, por ejemplo, por tener ideas distintas, o entre alumnos y profesores.

Por último, hay alumnos que no son capaces de decidir si los delegados tienen o no alguna influencia en la mejora del ambiente de clase, **no lo saben o no están seguros**. La Tabla 4.15 muestra algunos ejemplos de la opinión del alumnado acerca de la contribución de los delegados a la mejora del ambiente de clase.

Tabla 4.15. Contribución del delegado a la mejora del ambiente de clase

EJEMPLOS	
No contribuyen	<p><i>“No, para eso está el profesor” (Chico, 2º ESO)</i></p> <p><i>“No, en eso no tiene nada que ver, eso es cosa de cada uno sea o no delegado” (Chica, 2º ESO)</i></p>
Sí contribuyen	
Derivado del rol	<p><i>“Sí, quejándose a los profesores de las injusticias, diciéndoles lo que nos gustaría que hicieran pero con convicción” (Chico, 1 Bachillerato)</i></p> <p><i>“Proponiendo cosas innovadoras para mantenernos entusiasmados” (Chica, 3º ESO)</i></p> <p><i>“Sí. Poniendo orden” (Chica, 1º ESO)</i></p>
Personal	
Ayuda a sus compañeros	<p><i>“Porque ayuda a toda la clase a estar a gusto y a mejorar en todo” (Chica, 1º ESO)</i></p> <p><i>“Sí, ayudando a los alumnos que necesitan ayuda” (Chico, 1º ESO)</i></p> <p><i>“No excluyendo a determinadas personas y ayudando a que todo el mundo esté integrado” (Chico, 4º ESO)</i></p>
Mediación, resolución de conflictos	<p><i>“Sí, suavizando el roce hablando con unos y con otros, siendo imparcial en los problemas” (Chico, 2º ESO)</i></p> <p><i>“Intentando discutir con los profesores sanciones injustas o excesivas” (Chico, 3º ESO)</i></p>

Tal y como vemos en la Figura 4.13, los estudiantes que participaron en este estudio se distribuyen de manera bastante equilibrada entre los que consideran que los delegados tienen un papel relevante en la mejora del clima de clase y los que consideran que no, que su influencia en este aspecto no va más allá que la influencia de cualquier otro compañero. Los alumnos y alumnas con experiencia como delegados consideran en una proporción mayor que sus compañeros que el delegado influye en la mejora del clima (59,6% frente al 44,4%), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa ($\chi^2(1)=3,271$ $p=.070$). Por su parte la proporción de estudiantes que considera que el delegado no influye en el clima alcanza el 61% en Bachillerato aunque sólo un 39,1% de los estudiantes de 2º ciclo de ESO comparten esta opinión ($\chi^2(2)=4,986$ $p=.083$).

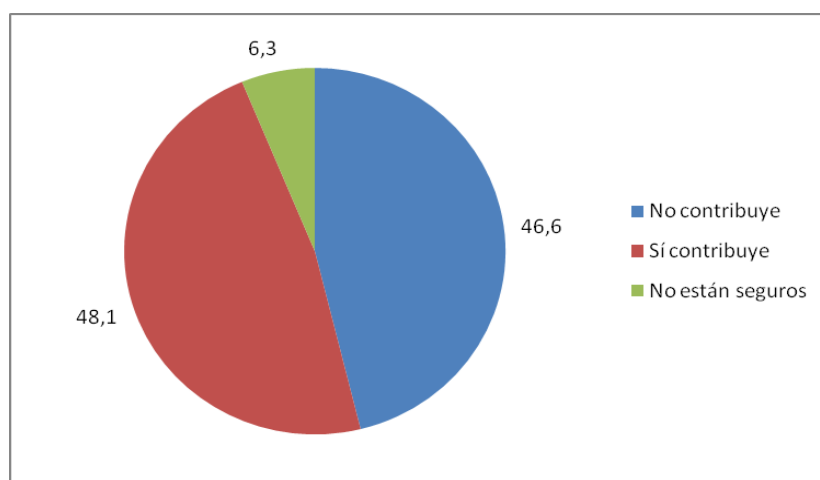


Figura 4.13. Distribución de la influencia del delegado en mejora del clima de clase desde el punto de vista del alumnado (%) (N=189)

Los que consideran que los delegados sí contribuyen a la mejora del clima de clase, ¿cómo justifican su opinión? Más de una quinta parte de los estudiantes (21,2%) considera que la contribución de los delegados a la mejora del ambiente de clase está relacionada con el ejercicio de las funciones que debe ejercer esta figura. Es decir, tener delegado posibilita que se escuchen las opiniones de los estudiantes y hace más fluida la relación con los profesores, entre otros aspectos, y eso mejora el clima. Sólo un 13,2 % de alumnos y alumnas hacen hincapié en el papel del delegado en la mejora de las relaciones interpersonales de los miembros de la clase, ya sea dando apoyo a sus compañeros o participando en la resolución de conflictos diarios entre las personas del aula (véase la Figura 4.14).

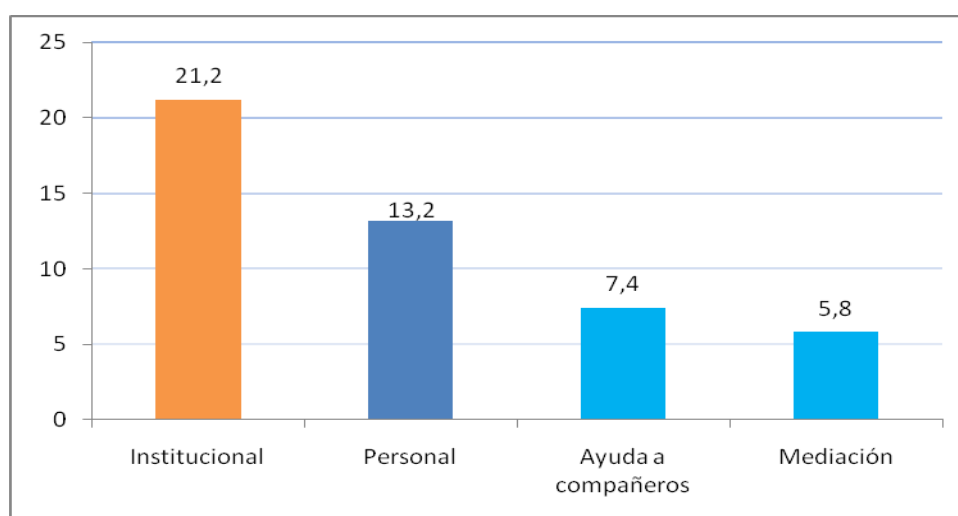


Figura 4.14. Distribución de los motivos por los que el delegado contribuye a la mejora del ambiente de la clase (%) (N=189)

La distribución de los motivos por los cuales se considera que tener delegado mejora el clima de clase no muestra diferencias en relación a las distintas variables estudiadas (género, curso o experiencia). Aún así, la proporción de estudiantes que tiene experiencia como delegado y piensa que el delegado contribuye a la mejora del ambiente de clase a través de la mejora de aspectos personales (21,3%) es el doble de las que no tienen experiencia y señalan este beneficio (10,6%) ($\chi^2(1)=3,531$ $p=.060$).

Como ya hemos comentado, los estudiantes podían expresar por propia iniciativa la influencia de tener delegado en la mejora del clima de la clase al comentar, precisamente, las ventajas que para ellos se derivaban de tener delegado. Encontramos que el 42,7 % de los 181 estudiantes que respondieron a ambas preguntas, consideran en ambos momentos que los delegados contribuyen a la mejora del ambiente de clase. Un 57,3% no mencionó este aspecto al pensar en las ventajas de tener delegado, pero al preguntarles de manera directa por la relación, consideraron que el delegado puede mejorar el clima de la clase. No obstante, también es reseñable que el 23,9% de los estudiantes que señalaron espontáneamente la relación del delegado con el clima de clase, al ser preguntados de forma directa por ello, negaron dicha relación. Esto puede explicarse aludiendo a que para ellos el término clima o ambiente de clase tenga un significado distinto.

4.4.1.2. *Repercusiones para la persona que ejerce de delegado*

Al considerar las opiniones de los chicos y chicas acerca de las repercusiones que tiene el ejercicio del papel de delegado a nivel personal, creemos conveniente diferenciar una doble perspectiva. En primer lugar, analizaremos las ventajas e inconvenientes que los estudiantes atribuyen a ejercer este rol cuando hacen dicha valoración pensando en ellos mismos como delegados. Para ello, se les preguntaba si les gustaría ser delegado y por qué (véase la pregunta 8 del Anexo 1). En segundo lugar, indagaremos en las concepciones del alumnado en torno a las ventajas e inconvenientes que consideran que obtienen aquellos de sus compañeros que son delegados por el hecho de serlo. Para ello, se les preguntaba de manera general cuáles creían que eran las ventajas e inconvenientes de ser delegado (véase la pregunta 11 del Anexo 1).

Ventajas de ser delegado: análisis cualitativo

Debido a las características asociadas al cuestionario utilizado para recoger los datos nos encontramos con estudiantes que ofrecen respuestas poco precisas o demasiado generales y simplemente afirman que ser delegado **tiene ventajas**.

Cuando se especifican las ventajas de ser delegados, algunos hacen referencia a **beneficios personales a corto plazo**. Resaltan aspectos concretos y cuyos efectos se verifican diariamente en el ejercicio de las funciones del delegado. Dentro de este tipo de beneficios, se hace referencia a la posibilidad de *perder clase* porque alguna de las funciones que tiene que ejercer el delegado coincida con el horario lectivo. También se menciona la posibilidad de controlar la información y el *poder* que ello supone. El delegado es un paso obligado de la información, en ocasiones previo a sus compañeros, lo que puede hacer que de manera consciente maneje la misma de forma que le resulta ventajosa. Otro de los beneficios a corto plazo tendría que ver con la posibilidad de poder *participar directamente*, de ser una parte activa y relevante en el proceso de toma de decisiones. Es decir, ser delegado permite experimentar en primera persona el ser una parte importante del centro.

Otras ventajas que se asocian a ser delegado tienen que ver con la posibilidad de **desarrollo personal** para el que ejerce este papel. Se hace referencia a aspectos más psicológicos (relacionados con la motivación, el autoconcepto, la autoestima o la autorrealización). Ser delegado mejora la valoración de la propia valía -al hacer algo que te gusta y que ayuda a otros- y/o supone un aprendizaje de cualidades y habilidades.

Y ser delegado también posibilita **beneficios interpersonales**, es decir, repercute positivamente en las relaciones sociales que éstos establecen con el resto de la comunidad educativa. Por tanto, supone *mejoras en la relación con los compañeros* y/o *mejoras en la relación con los profesores*. En ambos casos la mejora derivara de un mayor contacto con ellos. En el caso de los profesores, trabajar con ellos de forma directa hace que te conozcan mejor, que te puedan valorar mejor. Esa valoración positiva puede repercutir en mejoras concretas e individuales, por ejemplo, que te evalúen mejor académicamente. Sin embargo, a diferencia de cuando hablábamos de

poder, aquí los beneficios propios son una consecuencia no buscada del ejercicio del rol. La Tabla 4.16 recoge ejemplos de las diversas ventajas de ser delegado señaladas por el alumnado.

Tabla 4.16. Ventajas de ser delegado señaladas por el alumnado

VENTAJAS	EJEMPLOS
Beneficios a corto	
<i>Perder clase</i>	<p>“Pierdes clase por las juntas de vez en cuando” (Chica, 2º ESO)</p> <p>“Cuando te mandan algo pierdes clase” (Chica, 1º ESO)</p>
<i>Poder</i>	<p>“Tienes el control de la clase y te enteras de todo ya que asistes a las reuniones” (Chica, 1º Bach.)</p> <p>“Das la opinión de tus compañeros y puedes dar la tuya cubriéndote en ellos” (Chica, 2º ESO)</p>
<i>Participación directa</i>	<p>“Puedes participar más en las decisiones de tu curso” (Chica, 3º ESO)</p> <p>“Puedes asistir a las reuniones” (Chica, 3º ESO)</p> <p>“Poder expresar <u>directamente</u> las peticiones a los profesores” (Chica, 3º ESO)</p>
Desarrollo personal	<p>“Ayudas a la clase, se tienen que sentir útiles al ayudar a la clase a proponer cosas para el colegio” (Chica, 1º ESO)</p> <p>“Te ayuda a ser, en parte, más responsable” (Chica, 4º ESO)</p> <p>“Que puedes luchar por lo que crees” (Chica, 2º Bach.)</p> <p>“Poder aprender a exponer tus ideas a otras personas” (Chica, 2º Bach.)</p>
Beneficios interpersonales	
<i>Con los compañeros</i>	<p>“Que te relacionas con toda la clase” (Chico, 2º ESO)</p> <p>“Recibiría más respeto” (Chico, 1º ESO)</p> <p>“Más popularidad” (Chico, 1º ESO)</p>
<i>Con los profesores</i>	<p>“Los profesores notan tu interés y lo valoran” (Chica, 1º Bach.)</p> <p>“Tienes mayor acercamiento al profesorado” (Chica, 1º Bach.)</p>

Inconvenientes de ser delegado: análisis cualitativo

Como ya hemos visto con las ventajas, hay estudiantes que sólo señalan que ser delegado **tiene inconvenientes**. Otros, además especifican cuáles son y, por ejemplo, hablan de la **responsabilidad** que conlleva el puesto como un aspecto negativo. Al hablar de responsabilidad unos hacen referencia al cúmulo de tareas y a la importante inversión temporal, es decir, lo que sería una *responsabilidad física*. Otros, hacen referencia a una *responsabilidad moral*, entendida ésta como el compromiso que supone para el delegado el realizar sus funciones, ya sea porque la gente dependa de él, porque tenga que convivir con gran cantidad de problemas y quejas o porque se tiene que enfrentar a dilemas, por ejemplo, defender opiniones con las que no está de acuerdo.

Ser delegado, según algunos estudiantes, también tiene de negativo la necesidad de **asumir consecuencias negativas** como regañinas o críticas del resto de la gente – profesores o alumnos- cuando no logran cubrir las expectativas depositadas en ellos como delegados. En ocasiones esto se debe a que no se separa a la persona del papel que ejerce.

Un aspecto negativo de ser delegado para los estudiantes es la **impotencia** que genera el puesto. El delegado, en ocasiones, se siente indefenso cuando ve que, a pesar de sus acciones y esfuerzos, no consigue nada, no le hacen caso o la gente no queda satisfecha con su labor. Es decir, siente que no tiene ningún control sobre la situación.

Aunque no son expresamente inconvenientes, cuando se les pregunta a los estudiantes por los motivos por los que no les gustaría ser delegados, encontramos que algunos perciben que les **faltan cualidades**, que no tienen habilidades necesarias para cumplir con las obligaciones que supone ser delegado. Puede ser también que consideren que hay otras personas más adecuadas que ellos para ocupar el puesto. Y otros señalan la **falta de interés**, ya que las funciones del delegado les parecen aburridas o no están de acuerdo con la existencia de delegados porque ya lo han sido y no han encontrado la experiencia gratificante.

La Tabla 4.17 recoge ejemplos de los diversos inconvenientes de ser delegado señalados por el alumnado.

Tabla 4.17. Inconvenientes de ser delegado señaladas por el alumnado

INCONVENIENTES	EJEMPLOS
Responsabilidades	
<i>Responsabilidad física</i>	<p>“Tienes más obligaciones y te resta tiempo personal” (Chica, 4º ESO)</p> <p>“Te saltas clases por reuniones y pierdes clases y explicaciones” (Chica, 4º ESO)</p>
<i>Responsabilidad moral</i>	<p>“Es mucha responsabilidad y tienes que dar ejemplo a la clase” (Chico, 1 Bachillerato)</p> <p>“Tener que “chivarte” de un compañero tuyo” (Chica, 3º ESO)</p> <p>“A veces no sabes si hacer caso a los profesores o a los alumnos” (Chica, 3º ESO)</p> <p>“Porque tendría que recoger e informar de la opinión de la clase, aunque estuviera en contra, y podría asociarse esa opinión con la mía” (Chico, 2º Bachillerato)</p>

Asumir consecuencias negativas	<p><i>“Si tienes un fallo te echan la bronca”</i> (Chica, 2º ESO)</p> <p><i>“Porque tienes ciertas responsabilidades en las cuales afectan a tus compañeros y luego ellos se enfadan contigo, por ejemplo, si les apuntas en el parte”</i> (Chica, 3º ESO)</p>
Impotencia	<p><i>“No te tomen en serio”</i> (Chica, 4º ESO)</p> <p><i>“Pierdes el tiempo hablando de quejas y propuestas que no se tienen en cuenta”</i> (Chica, 1º Bachillerato)</p>
Falta de cualidades	<p><i>“Soy poco ordenado y responsable”</i> (Chico, 1º ESO)</p> <p><i>“Creo que hay muchas personas que lo harían mejor que yo”</i> (Chica, 3º ESO)</p>
Falta de interés	<p><i>“Tienes que llevar a cabo muchas tareas que son un peñazo”</i> (Chico, 2º ESO)</p> <p><i>“Ya lo fui y no me gustó nada”</i> (Chico, 4º ESO)</p> <p><i>“No me gusta meterme en este tipo de cosas, ya que prefiero que sea cada persona la que transmita sus propias ideas y no mediante otra persona”</i> (Chico, 1º Bachillerato)</p>

El propio alumno como delegado: análisis cuantitativo

Ante la pregunta de si les gustaría ser delegados y los motivos para ello, casi tres cuartas partes del alumnado (74,1%) dice que rechazaría el puesto y sólo el 15,1% estaría dispuesto a desempeñarlo. Una décima parte (10,8%) de la muestra no señala una preferencia clara y declaran que serían delegados si tuvieran que hacerlo pero no por una motivación intrínseca (véase Figura 4.15).

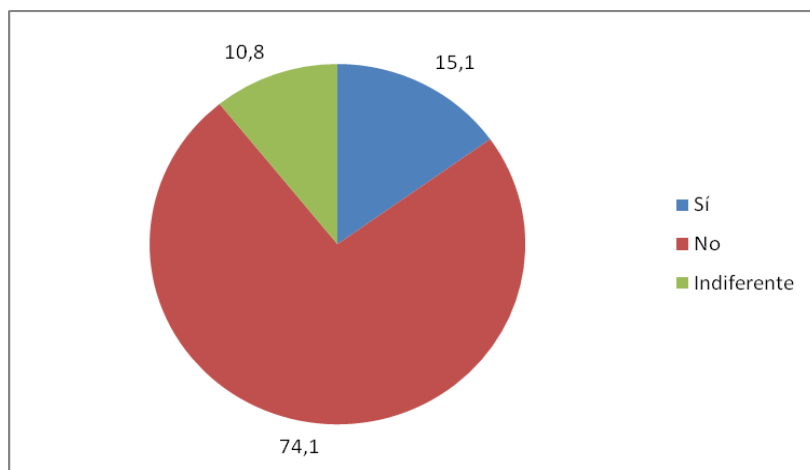


Figura 4.15. Distribución del alumnado en función de su deseo de ejercer de delegado (%) (N=212)

Motivos para querer ser delegado

Dado que son pocos los estudiantes que estarían dispuestos a asumir el papel de delegado y que no todos explican sus razones (sólo 29) los análisis que se realizan son poco explicativos. En concreto, el 69,0% (13,7% del total de la muestra) sería delegado por las posibilidades de *desarrollo personal* que plantea. Las chicas señalan este motivo más que los chicos (90,9% frente al 55,6%) ($\chi^2(1)=3,987$ $p=.046$), y también lo hacen los que tienen experiencia como delegado más que los que no la tienen (87,5% frente al 46,2%) ($\chi^2(1)=5,729$ $p=.017$). El 20,7% (4,9% del total de la muestra) habla de los *beneficios a corto plazo* y un 13,8% (2% del total de la muestra) de los estudiantes menciona los *beneficios sociales*.

Motivos para no querer ser delegado

Más de la mitad de los estudiantes (52,3%) justifican su deseo de no ser delegado aludiendo a las *responsabilidades* que conlleva el puesto. En concreto, un cuarto de la muestra (23,1%) se refiere a una *responsabilidad física*, entendida en términos de tiempo y tareas que cumplir. Dentro también de la responsabilidad del puesto, un 8,2% hace referencia a una *responsabilidad moral*, entendida en este sentido como el compromiso que supone para el delegado tener que tomar parte e intentar solucionar los problemas que surgen en la clase. Del resto de posibles justificaciones sólo la *falta de interés* es mencionada por más de una décima parte de los estudiantes mientras que ninguna de las otras razones alcanza esa proporción, tal y como puede verse en la Figura 4.16.

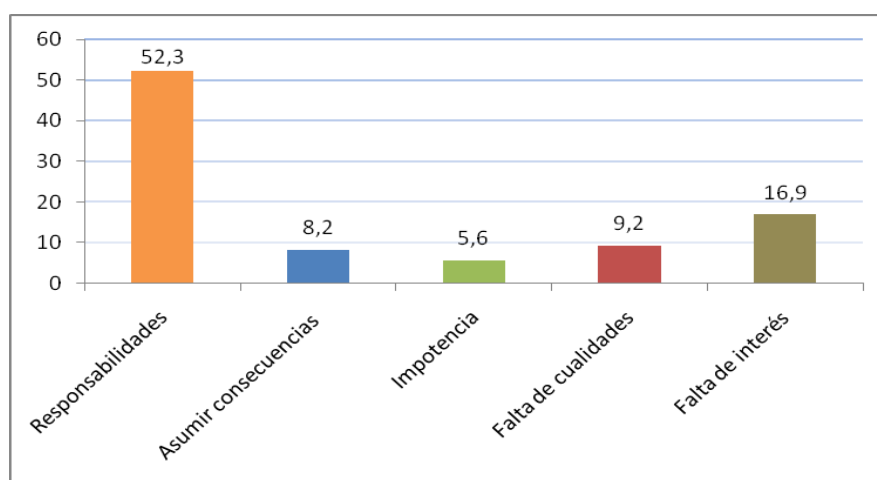


Figura 4.16. Razones para justificar el deseo de no ser delegado por el alumnado (%) (N=195)

Las chicas justifican su decisión de no querer ser delegados atendiendo a las responsabilidades que supone en una proporción mayor que los chicos (61,1% frente a 44%) ($\chi^2 (1)=6,036 p=.014$), mientras que el 24% de los chicos no encuentran interesante ser delegados frente al 9.5% de las chicas que comparten esta opinión ($\chi^2 (1)=7,312 p=.007$).

Tener **experiencia como delegado** también implica diferencias en las justificaciones señaladas. Así, los que han sido delegados en algún momento de su historia escolar señalan en mayor medida que el resto (15,9% frente al 4,5%) que no quieren ser delegados porque no están dispuestos a asumir las consecuencias negativas de dicho rol ($\chi^2 (1)=7,265 p=.007$). Sin embargo, aquellos que nunca han sido delegados señalan más que les faltan cualidades para poder llevar a cabo las funciones de un delegado de manera adecuada (12,9% frente al 1,6%) ($\chi^2 (1)=6,489 p=.011$) y aluden a las responsabilidades en una proporción mayor (59,8% frente a 36,5%) ($\chi^2 (1)=9,313 p=.002$).

La frecuencia con la que se usan los diversos motivos para justificar por qué no se quiere ser delegado difiere atendiendo al **curso** al que pertenecen los estudiantes. Tal y como vemos en la Tabla 4.18, la *responsabilidad* es el motivo más señalado en todos los cursos, siendo dicho por más de la mitad de los estudiantes de todos los cursos menos de 3º de ESO donde es mencionado por una 23.3% del alumnado ($\chi^2 (5)=12,603 p=.027$). Los estudiantes de este curso, junto a los de 2º de la ESO, señalan también en una proporción mayor que en el resto de los cursos (20% y 17,5% respectivamente) que no están dispuestos a *asumir las consecuencias negativas* asociadas al rol del delegado, que es un motivo que, por ejemplo, no nombra ningún estudiante de 4º de la ESO ($\chi^2 (5)=16,349 p=.006$). Respecto a la necesidad de tener unas cualidades específicas para poder desempeñar las tareas asignadas a los delegados, son los estudiantes de 3º de ESO los que se consideran peor preparados para ello (20%), mientras que la proporción de alumnos de 2º de ESO y 4º de ESO que pienso eso es escasa (2,5% y 5,7% respectivamente) e incluso no es mencionado por ningún alumno de 1º de Bachillerato ($\chi^2 (5)=12,134 p=.033$).

Tabla 4.18. Distribución de los motivos para no querer ser delegado (%)

Motivos	Curso							χ^2 (5 gl)	p
	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBch	2ºBch	T		
Responsabilidad	62,2	55	23,3	54,3	58,6	56,3	52,3	12,603	.027
<i>Física</i>	37,8	32,5	6,7	14,3	20,7	12,5	23,1	14,656	.012
<i>Moral</i>	4,4	12,5	3,3	5,7	6,9	25	8,2	9,116	n.s.
Asumir consecuencias	2,2	17,5	20	0	3,4	6,3	8,2	16,349	.006
Impotencia	4,4	10	3,3	0	10,3	6,3	5,6	5,158	n.s.
Falta de cualidades	15,6	2,5	20	5,7	0	12,5	9,2	12,134	.033
Falta de interés	6,7	20	23,3	22,9	13,8	18,8	16,9	5,630	n.s.
N=	45	40	30	35	29	16	195		

Puesto que la responsabilidad del puesto es el principal factor utilizado para justificar el deseo de no ser delegado, es interesante ver cómo se distribuye este motivo entre los chicos y las chicas a lo largo de los cursos. Como vemos en la Figura 4.17, las chicas parecen referirse a esta razón más que los chicos en todos los cursos menos en 2º de Bachillerato, y la diferencia llega a ser significativa en 1º de la ESO (χ^2 (1)=5,720 $p=.017$). Sin embargo, la tendencia en los chicos es ascendente, es decir, parece que esta explicación se utiliza más a medida que avanzan los cursos. Por el contrario, en el caso de las chicas los datos parecen señalar que las chicas de 1º de la ESO tienden a utilizar este argumento más que sus compañeras de otros cursos mientras que las de 3º de la ESO lo utilizan menos (χ^2 (5)=10,581 $p=.060$).

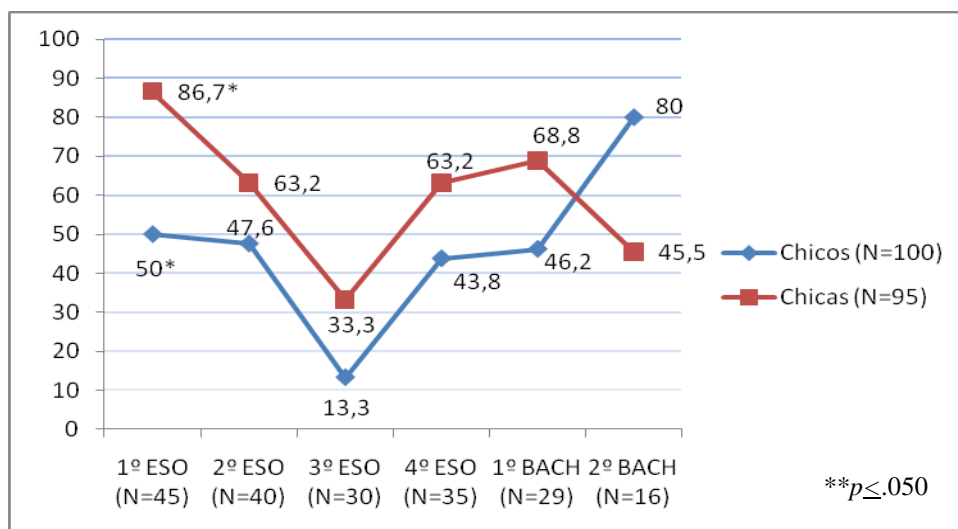


Figura 4.17. Distribución del motivo “responsabilidad” por curso y género (%) (N=195)

Cuando la responsabilidad que se menciona hace referencia a cuestiones físicas (véase la Figura 4.18), como la cantidad de tareas que debe realizar el delegado o el tiempo que debe invertir en ellas, destaca la elevada proporción de chicas que dan este motivo en los dos primeros cursos de la ESO y el escaso apoyo que obtiene este argumento entre las chicas de 3º y 4º de la ESO ($\chi^2(5)=17,709$ $p=.003$). Las chicas además, tienden a mencionar más que los chicos las responsabilidades físicas siendo la diferencia mayor en 2º de la ESO ($\chi^2(1)=3,647$ $p=.056$).

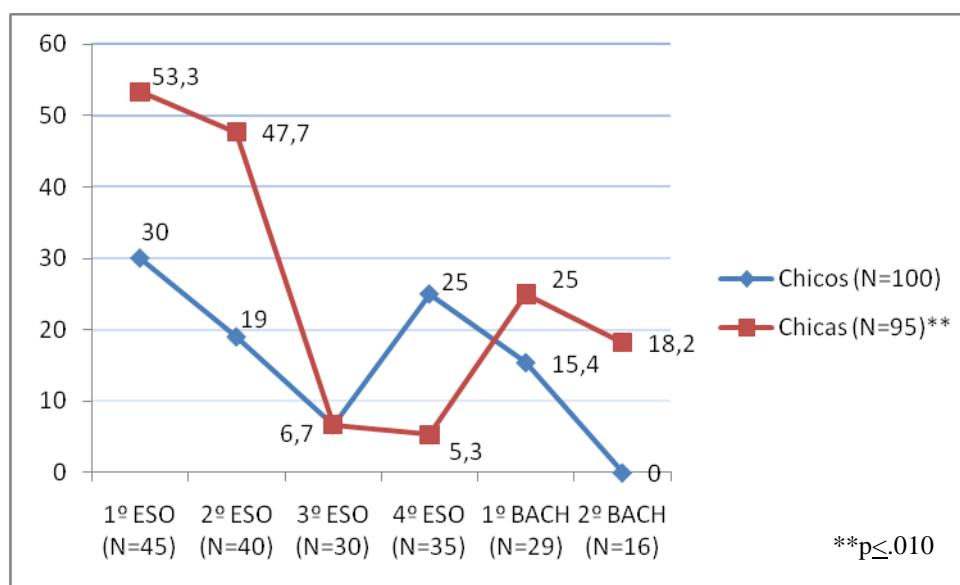


Figura 4.18. Distribución del motivo “responsabilidad física” por curso y género (%) (N=195)

Un compañero o compañera como delegado: análisis cuantitativo

Cuando se pregunta al alumnado por las ventajas e inconvenientes que consideran que tiene ser delegado (véase la pregunta 11 del Anexo 1) encontramos en primer lugar que aunque el 75,2% de los estudiantes señalan alguna ventaja para el compañero que ejerce de delegado ($n=149$), son más los que piensan que tiene inconvenientes (92,8%) ($n=166$).

Empezaremos por analizar las ventajas que los estudiantes atribuyen a sus compañeros delegados.

Ventajas de ser delegado

Tal y como vemos en la Figura 4.19, más de la mitad del alumnado considera que los estudiantes que ejercen de delegados obtienen *beneficios a corto plazo*. Entre ellos, el

15,4% considera como beneficio el hecho de que *pierdan clase* para llevar a cabo sus funciones. La misma proporción de estudiantes habla del *poder* que adquieren los delegados respecto al resto de sus compañeros, ya que al ser mediadores entre los profesores y los alumnos controlan la información que les llega desde las dos posiciones y tienen más acceso a ella. Más de una cuarta parte (25,5%) de los estudiantes considera que los delegados pueden *participar de una forma directa*, sin mediadores, lo cual es valorado como algo positivo. Respecto al resto de las ventajas asociadas al ser delegado, ni la posibilidad de *desarrollo personal*, ni los *beneficios de tipo social* llegan a ser mencionados por más de un quinto del alumnado (16,8% y 17,4% respectivamente).

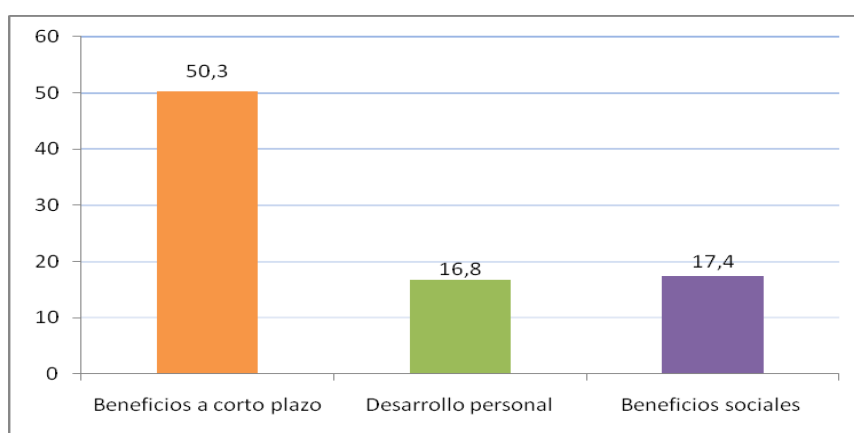


Figura 4.19. Distribución de las ventajas derivadas de ser delegado (%)(N=149)

Al comparar las dos perspectivas, vemos que cuando el alumnado valora la figura del delegado para ser ejercido por él mismo, los beneficios que se señalan son fundamentalmente beneficios de desarrollo personal, mientras que los que se atribuyen a un compañero que ejerza ese papel tienen que ver con logros más inmediatos (véase la Figura 4.20). En cualquier caso, son más los beneficios percibidos en el papel de delegado cuando éste va a ser ejercido por un compañero que cuando va a serlo por uno mismo.

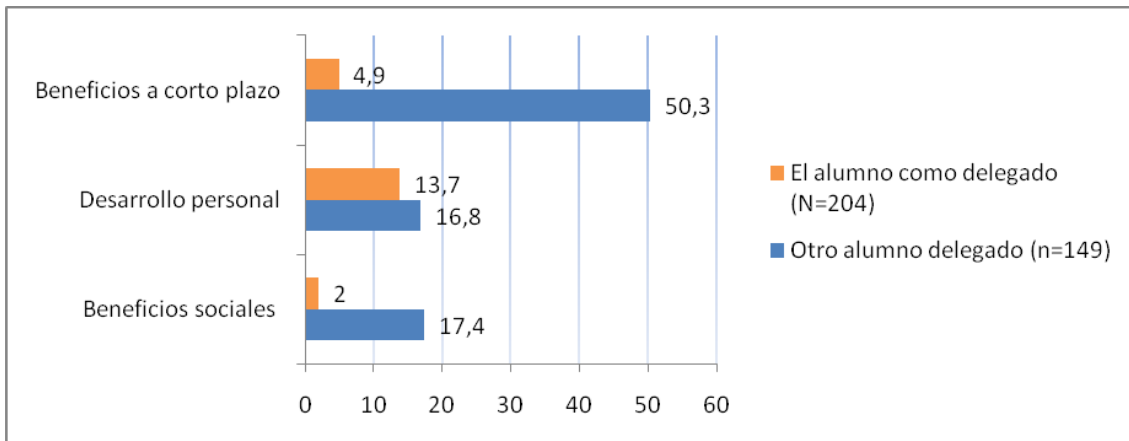


Figura 4.20. Distribución de los beneficios asociados a ser delegado en función de quién ejercería ese rol (%)

¿Atribuyen las mismas ventajas a ser delegado los **chicos** y las **chicas**? Las chicas mencionan más que sus compañeros el hecho de que ser delegado tenga ventajas para el que ejerce esa función (85,1% frente al 65,3%) ($\chi^2(1)=7,825$ $p=.005$). Al centrarnos en las ventajas concretas, vemos que un cuarto de las chicas señala que permite el *desarrollo personal* de la persona (24,3%), mientras que esta idea sólo es mantenida por una décima parte de los chicos ($\chi^2(1)=5,995$ $p=.014$). En relación a los *beneficios sociales*, también son las chicas las que señalan, en un porcentaje mayor que los chicos (10,8% frente al 2,7%), la mejora en la relación con sus compañeros como consecuencia de ser delegado ($\chi^2(1)=3,946$ $p=.047$). No hay diferencias en cuanto a la creencia de la influencia en la relación con los profesores (10,7% de los chicos lo mencionan frente al 12,2% de las chicas) ($\chi^2(1)=.082$ $p=.774$).

En cuanto a la variable **experiencia**, los estudiantes que son delegados en el momento actual encuentran ventajas a ser delegado en mayor proporción que sus compañeros (94,7% frente al 72,3%) ($\chi^2(1)=4,468$ $p=.035$). Si ampliamos la experiencia vemos que haber sido delegado en alguna ocasión influye en las concepciones de los estudiantes acerca de las ventajas que supone ejercer este papel (véase Tabla 4.19). Así, el alumnado con experiencia señala en un porcentaje mayor que el resto (34,4% frente al 19,3%) que los que son delegados tienen la ventaja de poder participar directamente ($\chi^2(1)=4,328$ $p=.037$) y mejoran sus relaciones sociales ($\chi^2(1)=10,426$ $p=.001$), tanto con sus compañeros ($\chi^2(1)=6,764$ $p=.009$) como con sus profesores ($\chi^2(1)=6,976$ $p=.008$).

Tabla 4.19. Distribución de las ventajas de ser delegado percibidas por el alumnado en función de su experiencia como delegado (%)

	Sin experiencia	Con experiencia	TOTAL
Beneficios a corto plazo	45,5	57,4	50,3
<i>Perder clase</i>	15,9	14,8	15,4
<i>Poder</i>	13,6	18,0	15,4
<i>Participar directamente</i>	19,3*	34,4*	25,5
Desarrollo personal	17,0	16,4	16,8
Beneficios sociales	9,1**	29,5**	17,4
<i>Con los compañeros</i>	2,3**	13,1**	6,7
<i>Con los profesores</i>	5,7**	19,7**	11,4
TOTAL(N=)	88	61	149

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Atendiendo al curso vemos que los *beneficios a corto plazo* son menos mencionados como ventajas de ser delegados en el 2º ciclo de la ESO ($\chi^2 (2)=7,673$ $p=.022$). Sin embargo, en dicho ciclo, el porcentaje de alumnos y alumnas que señalan como ventaja el *desarrollo personal* de los que ejercen de delegados es significativamente mayor que en el resto de los ciclos ($\chi^2 (2)=9,411$ $p=.009$) (ver Figura 4.21).

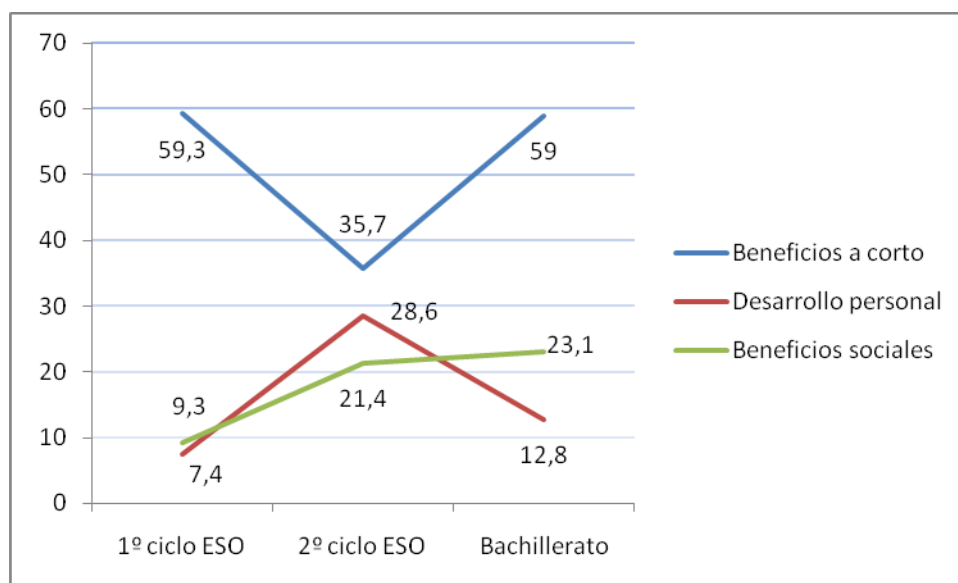


Figura 4.21. Ventajas de ser delegado señaladas por el alumnado en función del ciclo educativo (%) (N=149)

Inconvenientes de ser delegado

Respecto a los inconvenientes asociados a ser delegado, el 92,8% de los alumnos y alumnas que contestaron a esta pregunta (N=166) consideraba que ser delegado tenía inconvenientes para la persona que ejercía ese papel. Hay un porcentaje mayor de chicas (97,7%) que de chicos (87,3%) que manifiesten estas dificultades ($\chi^2 (1)=6,626$ $p=.010$). Pero, ¿de qué hablan cuando piensan en estos inconvenientes? Sus respuestas se

distribuyen según muestra la Figura 4.22. El inconveniente más evidente para el alumnado es la *responsabilidad* asociada al puesto, que es señalada por el 78,9% de los estudiantes. En concreto, dentro de éstas, el 48,2% de los estudiantes señala que ser delegado supone una gran inversión de tiempo al tener que realizar muchas tareas que de otra forma no tendrían que llevar a cabo. Y un 19,9% hace referencia a la responsabilidad moral, al compromiso que supone ser delegado y tener que exhibir las propias ideas delante de todos sin tener posibilidad de elegir hacerlo o no o, incluso, defender posturas con las que no se está de acuerdo.

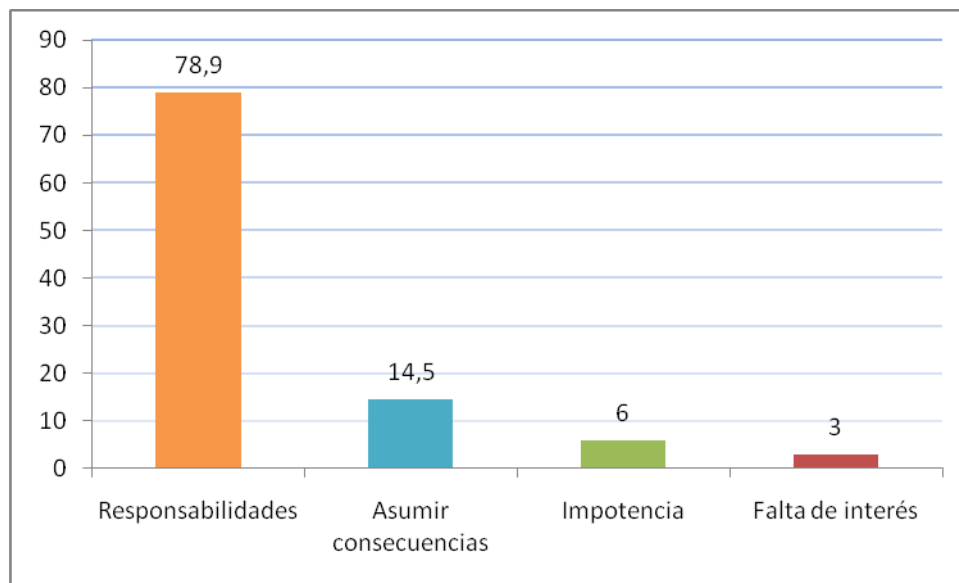


Figura 4.22. Distribución del tipo de desventajas derivadas de ser delegado (%)(N=166)

Se encuentran algunas diferencias asociadas al **género** y, en menor medida, a la experiencia como delegado. Las chicas citan más que los chicos las responsabilidades que conlleva ser delegado (87,4% frente al 69,6%) ($\chi^2 (1)=7,828$ $p=.005$). Aunque la mitad de los chicos y de las chicas se refieren al tiempo o las tareas que supone el rol, sí parece haber una tendencia mayor a hablar del compromiso personal que supone ser delegado por parte de las chicas (25,3% frente al 13,9% de los chicos) ($\chi^2 (1)=3,357$ $p=.067$). Hay más chicas que chicos que consideran que ser delegado implica tener que asumir consecuencias negativas (20,7% frente al 7,6%) ($\chi^2 (1)=5,740$ $p=.017$).

En cuanto a la **experiencia como delegado**, aquellos que la tienen señalan en un porcentaje mayor que sus compañeros (26,7% frente al 7,5%) que ser delegado tiene el inconveniente de tener que asumir las consecuencias negativas de las acciones que estás obligado a llevar a cabo ($\chi^2 (1)=11,324$ $p=.001$). Además, si hablamos de los delegados

actuales encontramos también una tendencia a que hablen de las responsabilidades a las que tienen que hacer frente como delegados más que sus compañeros (94,4% frente al 77%), si bien esta diferencia de respuesta sólo es significativa cuando la responsabilidad se refiere a la inversión temporal o al número de tareas a realizar ($\chi^2(1)=4,669$ $p=.031$).

Cuando se comparan los inconvenientes de ser delegados que señalan los alumnos atendiendo a si son ellos o sus compañeros los que ejercen esta función, encontramos algunas diferencias (véase la Figura 4.23). Así, cuando los alumnos piensan en sí mismos mencionan más la falta de interés del rol y la falta de cualidades. Aunque las responsabilidades del cargo son el inconveniente más señalado desde ambas perspectivas, lo mencionan más cuando se piensa en otro compañero como delegado. Tener que asumir consecuencias negativas o sentir impotencia son inconvenientes poco señalados en ambos casos.

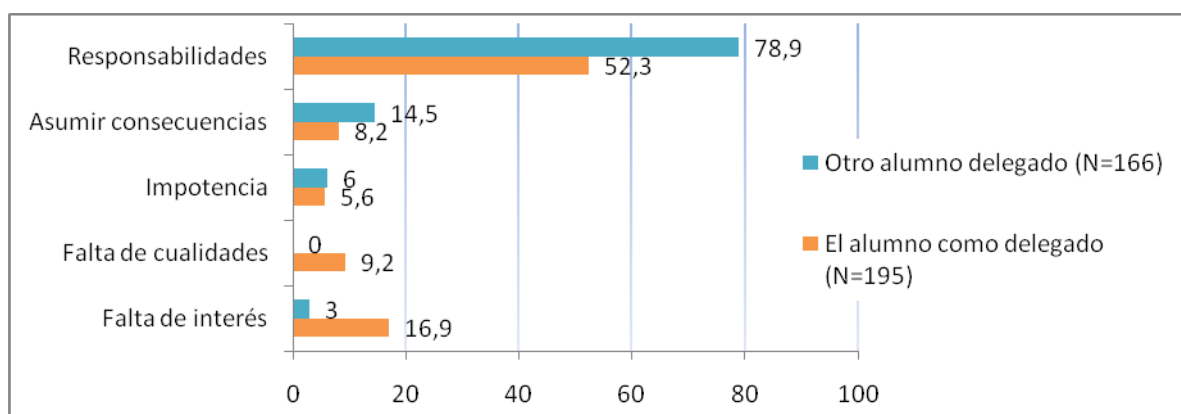


Figura 4.23. Distribución de los inconvenientes asociados a ser delegado en función de quién ejerza ese rol (%)

4.4.1.3. Características que definen a un buen delegado

Características de un buen delegado: análisis cualitativo

Cuando se le pregunta al alumnado por su representación de lo que necesitaría una persona para ser un buen delegado (véase la pregunta 13 del Anexo 1), encontramos que algunos consideran que no es necesario tener **ninguna característica especial** para ejercer este papel. Cualquier alumno o alumna puede ser delegado si quiere porque el desempeño de su función no requiere de ninguna habilidad ni capacidad específica.

Sin embargo, otros estudiantes consideran que hay algunas características que pueden favorecer un ejercicio adecuado del papel de delegado. Entre los atributos mencionados aparece la responsabilidad. Los estudiantes en ocasiones hacen referencia de forma escueta a que un delegado debe ser **responsable**. Otras veces especifican que esta responsabilidad supone ser consecuente con el cargo y cumplir con las tareas que implica.

Una característica valorada por el alumnado al pensar en quién sería un buen delegado es que sea una persona implicada en **buscar el bienestar de la clase**. Hacen referencia no tanto a cómo debe ser un buen delegado sino a qué debe hacer. Así entendido, un buen delegado será una persona que represente a todos, que luche por el bien de la clase, que intente conseguir lo que la clase quiere, etc.

El papel que debe ejercer un delegado implica necesariamente la relación directa con el resto del alumnado y con el profesorado. Por eso, una de las características que señalan los estudiantes como esenciales en un buen delegado tiene que ver con la calidad de sus relaciones con el resto de las personas de la comunidad educativa, con su **aceptación social**. Así, debe mantener una buna relación con los compañeros, para lo cual el delegado debe ser sociable, valorado y aceptado por los mismos. Y también debe tener una buna relación con los profesores, lo cual puede favorecer el que le tengan en cuenta y le hagan caso.

Puesto que el delegado es el portavoz de la clase, los estudiantes también valoran que posea ciertas **habilidades comunicativas**, es decir, que sepa expresarse bien, que no le de vergüenza hablar delante de la gente, que sea asertivo, etc.

Por último, hay otras **características personales** que también son deseables en un buen delegado. Éstas pueden hacer referencia a aspectos de personalidad o de capacidad para manejar información o para encontrar soluciones novedosas a los problemas. Dentro de estas características se menciona en ocasiones la necesidad de ser un buen estudiante. Esto estaría relacionado tanto con la capacidad intelectual como con otras variables del proceso de enseñanza y aprendizaje (motivación, estilo cognitivo, esfuerzo, metodología, etc.).

La Tabla 4.20 muestra ejemplos de los distintos requisitos personales asociados a un buen delegado.

Tabla 4.20. Características de un buen delegado señaladas por el alumnado

INCONVENIENTES	EJEMPLOS
Ninguna especial	<i>“No sé, no hace falta ser un lumbreras”</i> (Chico, 1º ESO) <i>“Una persona normal”</i> (Chica, 2º ESO)
Responsable	<i>“Cumplir con las obligaciones que ello exige”</i> (Chico, 4º ESO) <i>“Con mucha responsabilidad y ganas de trabajar”</i> (Chico, 4º ESO)
Busca el bienestar de la clase	<i>“Alguien que intentara hacer algo bueno para la clase”</i> (Chico, 2º ESO) <i>“Que se preocupara por la gente de la clase y que hiciera mejorar los malos ambientes de la clase”</i> (Chico, 2º ESO)
Aceptación social	<i>“Que tenga enchufe con los profesores para que le escuchen pero sin ser un pelota porque serían los compañeros los que no le harían caso”</i> (Chico, 3º ESO)
<i>Compañeros</i>	<i>“Estar muy bien integrado en la clase”</i> (Chico, 4º ESO) <i>“Que caiga bien porque si no, la gente no le haría caso”</i> (Chica, 2º ESO)
<i>Profesores</i>	<i>“Llevarse bien con los profesores”</i> (Chico, 4º ESO)
Habilidades comunicativas	<i>“Cualquier persona capaz de hacer que se le escuche”</i> (Chico, 4º ESO) <i>“Saber escuchar, saber hablar delante de la clase y saber expresarse”</i> (Chica, 4º ESO) <i>“Un delegado debe tener una gran capacidad de convicción, algo así como un político”</i> (Chica, 2º Bachillerato)
Características personales	<i>“Tener paciencia, educación y ser respetuoso”</i> (Chica, 1º Bachillerato) <i>“Organizado, que aproveche el tiempo al máximo”</i> (Chico, 1º Bachillerato) <i>“Alguien con memoria y atrevido y con imaginación para plantear ideas”</i> (Chico, 1º ESO)
<i>Buen estudiante</i>	<i>“Que saque buenas notas”</i> (Chica, 2º ESO)

Características de un buen delegado: análisis cuantitativo

Tal y como podemos ver en la Figura 4.24, la mayoría considera que se necesitan ciertos requisitos personales para ser un buen delegado ya que sólo el 3,9% defiende que no se requiere *ninguna cualidad especial*. Esta opinión no es señalada por ninguna chica. Casi dos tercios de los estudiantes (61,6%) consideran que un delegado debe ser *responsable*, y más de un tercio (34%) valoran que posea ciertas características personales y que busque el bienestar de la clase (38,9%). Esto último es señalado por

una proporción mayor de chicas que de chicos (49,5% de las chicas frente al 28,4% de los chicos) ($\chi^2(1)=9,481$ $p=.002$). El 24.1 % menciona la necesidad de que un delegado sea *aceptado socialmente* y mantenga buenas relaciones con otras personas, mencionando en mayor medida la relación con los compañeros que con los profesores. La necesidad de tener una buena relación con los profesores es señalada por más chicas que chicos, aunque los porcentajes son bajos en ambos casos, del 8,9% y el 2% respectivamente ($\chi^2(1)=4,783$ $p=.029$). Y más de una quinta parte del alumnado hace mención a las *habilidades comunicativas*, más las chicas que los chicos (27,7% frente al 16,7%) ($\chi^2(1)=3,595$ $p=.058$).

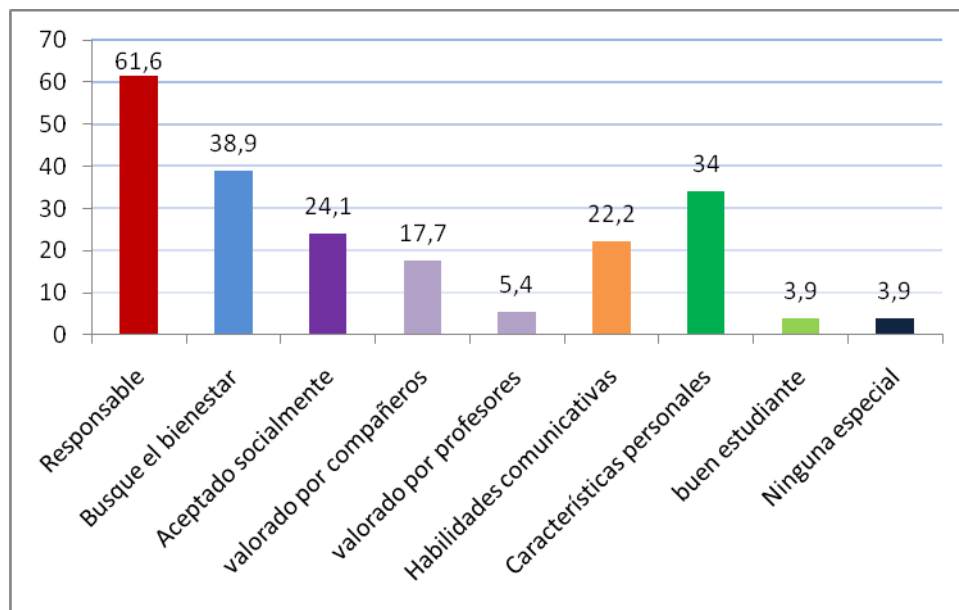


Figura 4.24. Características de un buen delegado según el alumnado (%) (N=203)

La experiencia es una variable importante a la hora de analizar las respuestas de los estudiantes acerca de qué características consideran que debe tener un buen delegado. Así, el alumnado con experiencia dice más que sus compañeros que para ser un buen delegado es necesario ser responsable (70,6% frente al 57%) ($\chi^2(1)=3,510$ $p=.061$) y llevarse bien con los compañeros (25% frente al 14,1%) ($\chi^2(1)=3,700$ $p=.054$). Los que son delegados en la actualidad señalan más que el resto del alumnado que un buen delegado debe mantener una buena relación con sus profesores. En concreto, el 15% de los delegados habla de esta relación frente al 4,4% de los no delegados ($\chi^2(1)=3,974$ $p=.046$). Las concepciones en cada **curso** se recogen en la Tabla 4.21.

Tabla 4.21. Distribución de las características que el alumnado atribuye a un buen delegado en función del curso (%)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH	2º BACH	T	χ^2 (1)	p
Responsable	64,3	58,5	45,9	70,3	79,3	47,1	61,6	10,662	.059
Busque el bienestar	19	39	35,1	45,9	58,6	47,1	38,9	13,177	.022
Aceptado socialmente	26,2	24,4	21,6	21,6	27,6	23,5	24,1	.546	n.s.
<i>compañeros</i>	19	22	18,9	16,2	13,8	11,8	17,7	1,367	n.s.
<i>profesores</i>	0	0	10,8	2,7	17,2	5,9	5,4	15,303	.009
Habilidades comunicativas	11,9	7,3	27	13,5	41,4	58,8	22,2	29,360	.000
Características personales	42,9	36,6	32,4	21,6	34,5	35,3	34	4,174	n.s.
<i>Buen estudiante</i>	2,4	4,9	8,1	5,4	0	0	3,9	4,159	n.s.
Ninguna especial	7,1	4,9	8,1	0	0	0	3,9	6,335	n.s.
TOTAL (N=)	42	41	37	37	29	17	203		

Ser *responsable* es la característica más mencionada de forma global por el alumnado. Se mantiene así en todos los cursos excepto en 2º de Bachillerato donde, a pesar de citar esta característica en casi la mitad de sus estudiantes, la proporción que señala las *habilidades comunicativas* de los delegados es mayor.

La segunda característica que mejor define a un buen delegado es la de *estar preocupado por el bienestar de la clase*. Primero de la ESO es el curso donde menos estudiantes señalan esta característica, aunque cerca de una quinta parte lo hace. La proporción aumenta en los últimos tres cursos de secundaria, llegando a ser reconocido por casi tres quintos del alumnado de 1º de Bachillerato ($\chi^2(5)=13,177$ $p=.022$). También aumenta la proporción de estudiantes que le dan importancia a las habilidades comunicativas de los delegados, superando a la mitad del alumnado de 2º de Bachillerato y no superando a la décima parte del alumnado de 2º de la ESO ($\chi^2(5)=29,360$ $p=.000$).

Tanto las *características personales* como la *aceptación social* de la que goce el delegado, son señaladas por un amplio porcentaje de estudiantes (en torno al 34% en el primer caso y al 24% en el segundo), y lo hacen de una forma uniforme en los diferentes cursos. No obstante, el alumnado de los primeros cursos de la ESO no atribuyen

ninguna importancia a la relación que mantengan los delegados con los profesores cuando piensan en un buen delegado (ningún alumno o alumna de estos cursos lo señala), mientras que casi una quinta parte de los estudiantes de 1° de Bachillerato citan esta característica ($\chi^2(5)=15,303$ $p=.009$). Aunque en proporciones bajas, los estudiantes que creen que no es necesario tener *ninguna característica especial* para ser delegado pertenecen en su totalidad a los tres primeros cursos de secundaria.

CAPÍTULO 5.

ESTUDIO 2

OBJETIVOS Y MÉTODO

5.1. OBJETIVOS

En el primer estudio hemos hecho una aproximación preliminar a las concepciones de los alumnos y alumnas de secundaria en torno a su participación en la vida de los centros. No obstante, debido a la brevedad de las respuestas de los estudiantes en las preguntas abiertas del cuestionario y a que el término participación no fue explícitamente definido, se nos planteaban nuevas dudas. ¿Qué entienden los estudiantes por el propio concepto de participación? ¿Qué sentido le atribuyen dentro del sistema educativo? Basándonos en el modelo de escuela democrática e inclusiva que hemos presentado en el capítulo anterior como la meta a alcanzar por nuestros centros, entendemos la participación como un objetivo de la educación obligatoria. Pero, ¿los estudiantes lo ven así? ¿Creen que se trata de un contenido a trabajar desde la escuela? ¿O por el contrario consideran que el motivo por el que los estudiantes permanecen en los centros hasta los 16 años de manera obligatoria es otro? Desde nuestro posicionamiento teórico también entendemos la participación de los estudiantes como un aspecto positivo para potenciar el desarrollo integral del alumnado y la mejora del clima o cultura escolar buscando el bienestar común. De nuevo, ¿es esta premisa compartida por los estudiantes? ¿Cómo valoran los estudiantes su participación? ¿Cuál es su experiencia participativa? Por eso, este segundo estudio pretende dar respuesta a estas preguntas y contribuir a los siguientes objetivos específicos de esta tesis doctoral: 1) Conocer la concepción del alumnado acerca del proceso de participación en los centros; 2) Conocer su experiencia como alumnos que participan en los centros; 3) Conocer las concepciones del alumnado acerca de la participación como un objetivo educativo.

5.2. MÉTODO

5.2.1. Diseño

Se realizó un estudio ex post facto prospectivo (Montero y León, 2007) para explorar las concepciones de los estudiantes en torno a la participación como objetivo educativo y como proceso dentro de sus centros, así como para conocer la experiencia participativa de los adolescentes tanto dentro como fuera de los centros. Las variables dependientes son los aspectos que se indagan en las distintas partes de la entrevista. Las variables independientes seleccionadas han sido el centro (con tres niveles: Centro A, Centro B y Centro C); el género (con dos niveles: chico, chica); la formación con el programa *Equipar para educadores* (con dos niveles: Equipar sí y Equipar no); y la experiencia participativa, entendida como estar ejerciendo en el momento de la entrevista de delegado o mediador/ayudantes (con dos niveles: con experiencia y sin experiencia).

5.2.2. Participantes

La muestra estaba formada por 71 estudiantes con edades comprendidas entre los 14,5 años y los 17,5 años (con una media de edad de 15,9 años). Respecto al género, 45 eran chicas y 26 eran chicos. En la Tabla 5.1 se puede ver la distribución de los participantes por centro, género y haber cursado o no el programa *Equipar para Educadores*.

Tabla 5.1. Distribución de los participantes por centro, género y haber cursado el programa Equipar para educadores.

	Equipar			No Equipar			Total
	♂	♀	Total Equipar	♂	♀	Total no Equipar	
Centro A	0	0	0	7	10	17	17
Centro B	5	16	21	12	7	19	40
Centro C	2	11	13	0	1	1	14
Total	7	27	34	19	18	37	71

Además, al igual que en el Estudio 1, diferenciamos en la muestra a los participantes que en el momento de la entrevista estaban ejerciendo algún rol de participación

institucional (delegados/subdelegados/mediadores/ayudantes). En total, 10 estudiantes ejercían una de estas funciones en el momento de la recogida de datos (2 chicos y 8 chicas).

Los participantes en el programa *Equipar para Educadores* eran alumnos del programa de diversificación curricular. La diversificación curricular representa una medida extraordinaria de atención a la diversidad prevista por la legislación actual para atender las necesidades educativas del alumnado de la ESO que presenta dificultades generalizadas de aprendizaje. Estas dificultades lo sitúan en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos y las competencias básicas de la etapa si continúa cursándola con la organización del currículo y la metodología establecidas con carácter general (en la Comunidad de Madrid regulada por la Orden 4265/2007 de 2 agosto, de la Consejería de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria en la CAM). El número de alumnos que constituyen los grupos de diversificación es reducido (entre 10 y 15 alumnos), lo cual facilita la puesta en práctica del programa y facilita la consecución de sus objetivos.

El alumnado que ha cursado el *Equipar para Educadores* pertenece a dos centros. El primero, al que llamaremos Centro B, es un centro público situado en una localidad de la zona norte de la Comunidad de Madrid. Su alumnado tiene un nivel socioeconómico medio-bajo. Su equipo docente se muestra muy receptivo con las actividades de formación y las estrategias innovadoras, habiendo recibido premios y menciones como el Tercer Premio del Ministerio de Educación al proyecto de innovación educativa “Proyecto Comunica: el servidor del centro como dinamizador de la participación” en el año 2008 y el Primer Premio Marta Mata (2009) a la calidad de los centros educativos del Ministerio de Educación. Imparte educación secundaria obligatoria y Bachillerato (modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y modalidad Ciencias de la Naturaleza y la Salud). Su Proyecto Educativo se cimenta en la participación democrática de padres, alumnos y profesores y en la atención a la diversidad, que se apoya en programas institucionales como el Programa de Integración, Programa de Diversificación Curricular, Educación Compensatoria y Programa de Atención a Minorías. El centro cuenta con una amplia oferta de actividades y programas para posibilitar la participación y la implicación del alumnado: grupo de teatro, revista

escolar, libro fórums, proyecto de recuperación de pueblos abandonados, huerto escolar, etc. Centrado en la mejora de la convivencia, pertenece al programa Convivir es Vivir. Aunque en el momento de recogida de los datos no estaba llevando a cabo ningún programa de ayuda entre iguales estaban comenzando una colaboración junto a la Universidad Autónoma de Madrid para poner en funcionamiento un programa de compañeros ayudantes, que en la actualidad ya está en funcionamiento. Se trata de un centro considerado un modelo de participación y acción educativa (Memoria pedagógica Premio Marta Mata del IES Rosa Chacel, 2009¹), aunque las actividades de participación que promueve no suponen un cambio en la autoridad de los docentes. Se podría interpretar como un ejemplo de participación entendida como “aprender juntos” (Back-Hawkins, Florian y Rouse, 2007).

El otro centro, al que llamaremos centro C, es un centro público de la zona centro de Madrid. Tiene un nivel socioeconómico medio. En el centro se imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior. A través de su Departamento de Orientación, está abierto a la puesta en marcha de distintas actividades para atender a la diversidad del alumnado y favorecer su formación integral. Se apoya en programas institucionales como el Programa de Integración, el Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Profesional Inicial. No obstante, no cuenta con ningún programa específico para potenciar la participación del alumnado ni para mejorar la convivencia. Se podría considerar un ejemplo de la participación entendida como “estar ahí” (Back-Hawkins, Florian y Rouse, 2007)

Los participantes que no cursaron el programa *Equipar para Educadores*, también eran estudiantes de 3º de ESO pero en su modalidad ordinaria. Pertenecían a dos centros. El primero, era el Centro B del cual procedían parte de los participantes del programa. El segundo, al que llamaremos Centro A, es un centro público situado en la zona noroeste de la Comunidad de Madrid. Su nivel socioeconómico es medio-bajo. Imparte Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (en las modalidades de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales). El centro fue uno de los pioneros en

¹ <http://ies.rosachacel.colmenarviejo.educa.madrid.org/catalogo/archivos/archivo1.pdf> (acceso el 22/03/2011)

llevar a cabo un programa de alumnos ayudantes y de mediación en nuestra Comunidad, donde se mantiene gracias al apoyo del departamento de orientación. Lo característico de este programa en relación a la participación del alumnado es que supone, por un lado, contar con una estructura de participación aprobada por el Consejo Escolar y, por otro, ceder responsabilidad al alumnado en un aspecto tan importante como la prevención y resolución ante los conflictos interpersonales que afectan a la convivencia. Es un ejemplo de ciudadanía en el presente en acción. Además, el centro cuenta con una amplia oferta de actividades y programas para posibilitar la participación y la implicación del alumnado: grupo de teatro, revista escolar, “Biblioteca entre todos y para todos”, alumnos comprometidos, campeonatos escolares etc. Debido a la cesión de poder al alumnado, se puede entender la participación como “reconocimiento y aceptación” (Back-Hawkins, Florian y Rouse, 2007).

5.2.3. Material

Para estudiar las concepciones de los estudiantes acerca de la participación como un posible objetivo educativo y sobre cómo la entienden dentro de sus centros a raíz de su propia experiencia en ellos, elaboramos una entrevista que aborda tres bloques de contenido (véase Anexo 3).

En el primero se pregunta por el objetivo de la educación. Tal y como se recoge en la legislación de nuestro sistema educativo la finalidad de la educación tiene que ver con la formación de personas desde el punto de vista integral, para que puedan ser ciudadanos comprometidos con la sociedad y preparados para cumplir con sus obligaciones y defender sus derechos. Pero, ¿comparten los estudiantes esta idea? Para dar respuesta a este interrogante se pregunta por: el objetivo de la educación; por su definición de buen ciudadano y su relación con el concepto de participación; y por la aportación que puede tener la escuela en la formación de eso que ellos han definido como buen ciudadano.

En el segundo bloque el foco de atención de las preguntas se desplaza al interior de los centros educativos. Considerando la escuela como una institución de la sociedad que sirve para aprender y poner en práctica las habilidades que posibilitan la participación de los adolescentes en la sociedad, preguntamos en este apartado por cómo conciben la

participación de los estudiantes dentro de los centros. En este bloque hemos abordado dos aspectos. Por un lado, las concepciones de los estudiantes acerca del proceso de participación. Así, se pregunta por los ámbitos de participación (en concreto por los tres señalados habitualmente por la literatura: participación académica, dentro de clase; participación en la elaboración de las normas y, participación como representantes de estudiantes (delegados o representantes del consejo escolar) con la intención de derivar de sus respuestas los motivos y las barreras para participar. Y también se les pide que reflexionen acerca de las consecuencias de la participación (basándonos en la literatura, se pregunta por las consecuencias de la participación en las relaciones interpersonales, en su sentimiento de pertenencia y en su rendimiento académico) y en las propuestas de mejora de la misma. Y por otro lado, se abordan las percepciones de los estudiantes sobre la participación en sus propios centros, es decir, se pregunta por algunos descriptores de la participación del alumnado. En concreto, se pide que estimen la participación del alumnado en el centro o en la clase, que señalen de quién parte la iniciativa de esa participación y que valoren la importancia de dicha participación para ellos mismos y para los profesores.

En el tercer bloque se exploran las experiencias de participación real de cada alumno entrevistado. Así, deben responder acerca de su grado de participación y el tipo de la misma tanto dentro como fuera del centro. Además, deben comparar la facilidad o su disposición para participar en uno u otro contexto.

Para aquellos estudiantes que habían cursado el programa Equipar, se incluyeron preguntas específicas para evaluar el mismo. No obstante, dado que no es el objetivo de este estudio, esas preguntas no se han analizado.

5.2.4. Estudio piloto

La entrevista fue pilotada con 20 alumnos (13 chicas y 7 chicos) pertenecientes a una clase de 2º de ESO en la cual se estaba impartiendo el programa Equipar para educadores. La entrevista individual con cada uno de los estudiantes formaba parte de la evaluación del programa. Antes de la misma se les pidió permiso para realizar una entrevista más extensa en la que se les iba a preguntar por sus opiniones acerca de su

papel en la vida del centro. Tras la misma se les pedía su opinión respecto a la entrevista (contenido, extensión). Los estudiantes coincidieron en valorar la entrevista como interesante y fácil de entender, con lo cual no fue necesario hacer cambios en las preguntas.

5.2.5. Procedimiento

Los centros fueron escogidos por muestreo incidental. Dos de ellos por estar llevando a cabo el programa Equipar para educadores con su alumnado. El Centro A fue seleccionado por su tradición con los programas de ayuda entre iguales, dado que una cultura de centro que valore positivamente la participación del alumnado en aspectos tan importantes como la convivencia escolar puede tener repercusiones en las concepciones que los estudiantes tengan de este proceso. Nos pusimos en contacto con los centros a través de sus Departamentos de Orientación. En los centros en los cuales se estaba impartiendo el programa Equipar para educadores, la entrevista fue presentada como una medida más para evaluar los efectos del mismo. El Departamento de Orientación se puso en contacto con los tutores de los grupos para solicitar colaboración y fueron estos los encargados de informar a los padres a través de una circular pidiendo que hiciesen saber al tutor su disconformidad con la participación de su hijo en la investigación.

La investigadora, antes de realizar las entrevistas, acudió a las clases de 3º de ESO para explicar el objetivo de la investigación y pedir voluntarios para participar. Los chicos y chicas que se ofrecieron voluntarios fueron entrevistados de manera individual y siguiendo el método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001). Las entrevistas fueron llevadas a cabo en su mayoría por la investigadora principal, si bien cuando los horarios para realizar las entrevistas se solapaban también participaron otros dos investigadores con más de nueve años de experiencia en el uso de este método. Esta forma de hacer entrevistas supone que el entrevistador intenta descubrir el pensamiento del entrevistado a partir de una serie de preguntas prefijadas e incluidas en el guión, y otras que van surgiendo a raíz de las respuestas dadas por los estudiantes. El entrevistador debe tener unas hipótesis iniciales basadas en sus conocimientos que irá poniendo a prueba con sus preguntas para llegar a comprender el pensamiento de los entrevistados. El método requiere un entrenamiento previo. La investigadora principal recibió

formación específica respecto a esta metodología y además, cuenta con más de cinco años de experiencia en la realización de este tipo de entrevistas con niños y adolescentes.

Los estudiantes eran entrevistados de manera individual en salas cedidas por el centro. Tras una breve presentación personal, la entrevistadora introducía el objetivo del estudio resaltando que se pretendía saber la opinión de los estudiantes acerca de la vida en sus centros. Se señalaba que no se trataba de un examen, que sólo los investigadores conocerían las respuestas que dieran y que todas sus respuestas eran igualmente valiosas. Antes de comenzar la entrevista se les pedía permiso para grabar el audio de la misma con la intención de no tener que tomar notas y hacer la entrevista más dinámica. Todos los participantes dieron su permiso.

Las entrevistas fueron transcritas literalmente dando lugar a los protocolos que constituyen la base del análisis posterior. Para realizar el análisis cualitativo se codificó la información en categorías o niveles de respuesta teniendo en cuenta sus semejanzas y diferencias con respecto al pensamiento del participante que la sustenta. En este proceso se utilizó programa QDA-Miner. Para validar las categorías, se llevó a cabo un análisis interjueces del 20% de las entrevistas (14 del total de 71) escogidas al azar en función de las variables género, centro y atendiendo a si habían cursado el Equipar (7 alumnos del programa Equipar: 1 chico y 2 chicas del centro C, y 2 chicos y 2 chicas del Centro B; 7 alumnos que no habían cursado el programa Equipar: 2 chicos y 2 chicas del Centro A y 2 chicos y 1 chica del Centro B). El segundo juez fue entrenado previamente en el uso de las categorías de respuesta. Los porcentajes de acuerdo entre jueces en el primer bloque de la entrevista fueron: 88,6% para el objetivo de la educación; 80,6% para el concepto de ciudadano, y 86,8% para el concepto de participación. En el segundo bloque, los porcentajes fueron: 87,5% para los ámbitos de participación; 100% para la iniciativa de participación, la estimación de la participación, la importancia atribuida por los profesores y las propuestas de mejora; 89,6% para los motivos para participar; 82% para las consecuencias positivas de participar y 83,3% para las consecuencias negativas de participar. Los porcentajes de acuerdo en el tercer bloque fueron: 96,6% para la estimación de la participación dentro del centro y 100% para la estimación de la participación fuera del centro y para la comparación entre la participación dentro y fuera del centro.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis cuantitativo a partir del anterior, buscando la distribución porcentual de dichas categorías por centro, género, experiencia y haber cursado o no el programa *Equipar para educadores*. Se llevaron a cabo las pruebas estadísticas de χ^2 para determinar la significación estadística de las diferencias utilizando el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

El objetivo de este segundo estudio es conocer cómo comprenden los estudiantes de los últimos años de secundaria obligatoria el concepto de participación. En concreto, queremos analizar qué entienden por participación, si consideran que la participación es uno de los objetivos de la escuela, y si está relacionado con formar de ciudadanos de una sociedad democrática. Además, continuando con los objetivos del estudio anterior, se pretende profundizar en las concepciones que tiene el alumnado sobre la participación como un proceso que se lleva a cabo o no en los centros: la importancia que le atribuyen, dónde participan, quién tiene la iniciativa, los motivos para participar, las consecuencias, las propuestas para aumentar su participación y el grado en el que participan tanto dentro como fuera de la escuela, comparando un contexto y otro.

Para analizar cada uno de estos aspectos, comenzaremos presentando los resultados del análisis cualitativo del contenido de las respuestas obtenidas en las entrevistas. A continuación se presentarán los resultados del análisis cuantitativo, primero de la muestra general y después atendiendo a las distintas variables estudiadas (género, experiencia, formación y centro). Sólo se presentarán los resultados en estas variables cuando los análisis estadísticos muestren diferencias significativas.

5.3. LA PARTICIPACIÓN COMO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

5.3.1. El objetivo de la educación obligatoria

Análisis cualitativo

Para responder al objetivo de conocer la concepción de los estudiantes acerca de la participación como un objetivo educativo, comenzamos preguntando sobre cuál era para ellos el objetivo de la escuela y por qué creían que era obligatorio ir a la escuela hasta los 16 años (véase la pregunta 1 del Anexo 3). A pesar de que todos los jóvenes deben permanecer escolarizados desde los 6 hasta los 16 años, de acuerdo con nuestro sistema educativo, no todos comparten los objetivos que se persiguen en ese tiempo.

Por un lado, la educación formal obligatoria puede ser entendida como un paso intermedio necesario para alcanzar otras etapas en la vida. Así entendida, la escuela tendría una **función preparatoria**. Esta función tiene dos vertientes, una laboral y otra académica. Así, algunos alumnos hablarían de cómo la educación obligatoria forma para acceder al mundo laboral en condiciones competitivas. Otros, por el contrario, enfatizan que la educación obligatoria prepara para acceder a estudios superiores, es decir, tiene una función propedéutica.

Otros entienden que la educación que se recibe en los institutos de educación secundaria tiene como objetivo el desarrollo de las personas de manera que se conviertan en **personas autónomas** para desenvolverse en la sociedad. El objetivo, por tanto, sería el crecimiento personal de los estudiantes. No se trataría sólo de un paso intermedio, sino que sería un objetivo final y de aplicación inmediata para el estudiante. Dentro de ésta categoría, los estudiantes dan respuestas que hacen pensar en tres maneras de entender la autonomía. En primer lugar, pueden referirse a que los jóvenes adquieran cierta cultura para poder comprender el mundo en el que se desenvuelven. En segundo lugar, pueden pensar que con la educación obligatoria se pretende que los jóvenes desarrollen habilidades para tomar decisiones en su vida. Y por último, pueden entender que el objetivo de la escuela es formar a personas autónomas que sepan desenvolverse socialmente de forma competente y cívica en su entorno.

Los estudiantes también señalan que la educación obligatoria puede tener un objetivo social, pretendiendo actuar en la sociedad a través del alumnado. Hay estudiantes que consideran que lo que se pretende en el instituto es lograr el **desarrollo moral** de los estudiantes de manera que se conviertan en personas comprometidas, que actúen por el bien de otras personas o de la sociedad en su conjunto.

Y por último, también se entiende que la escuela tiene una finalidad de **control**. Es decir, el objetivo que se persigue no es tanto el desarrollo de los estudiantes en algún aspecto concreto, sino que se trata de un recurso de la sociedad para vigilar a los menores hasta que tengan la edad legal para trabajar, evitándose así problemas sociales. La Tabla 5.2 muestra ejemplos de los distintos objetivos expuestos.

Tabla 5.2. Objetivos de la educación formal obligatoria señalados por el alumnado

OBJETIVOS	EJEMPLOS
Preparatorio	
Laboral	<i>“Para salir bien preparados para buscar un buen trabajo. [Cuando dices preparados, ¿a qué te refieres?] Con los títulos y con estudios, porque ya en casi todos los trabajos te piden títulos”</i> (Chico, 14;6)
Propedéutico	<i>“Nos enseñan las materias y nos intentan ayudar para que estudiemos y vayamos a bachillerato”</i> (Chica, 15;6)
Personas autónomas	
Cultura	<i>“Para tener un poco de cultura general, no vamos a ser unos incultos en esta vida”</i> (Chico, 15;2)
Toma de decisiones	<i>“La gente tiene que tomar decisiones que no está capacitada para tomarlas. Con el instituto supongo que eso es lo que se intenta (...) En teoría para que el intelecto se desarrolle un poco, no para aprender conceptos, sino para abrir un poco los ojos a la gente”</i> (Chico, 15;0)
Desenvolverse socialmente	<i>“Yo creo que debemos venir a clase para aprender a no sólo las clases de Historia y eso, sino también a aprender a convivir con otras personas, para aprender a movernos en una sociedad en la que hay más gente y no sólo vives tú”</i> (Chica, 14;10)
Desarrollo moral	<i>“Prepararnos, pero no para obedecer sino para que nos demos cuenta de lo que está bien y lo que está mal y lo que debemos hacer y lo que no, y eso”</i> (Chica, 17;1)
Control	<i>“Que no estemos por ahí haciendo cosas malas. Que si estamos aquí no estamos en otro lado”</i> (Chica, 16;3)

Análisis cuantitativo

Atendiendo al contenido de sus respuestas encontramos que los estudiantes atribuyen a la educación obligatoria objetivos diversos. Los objetivos que proponen quedan recogidos en la Figura 5.1.

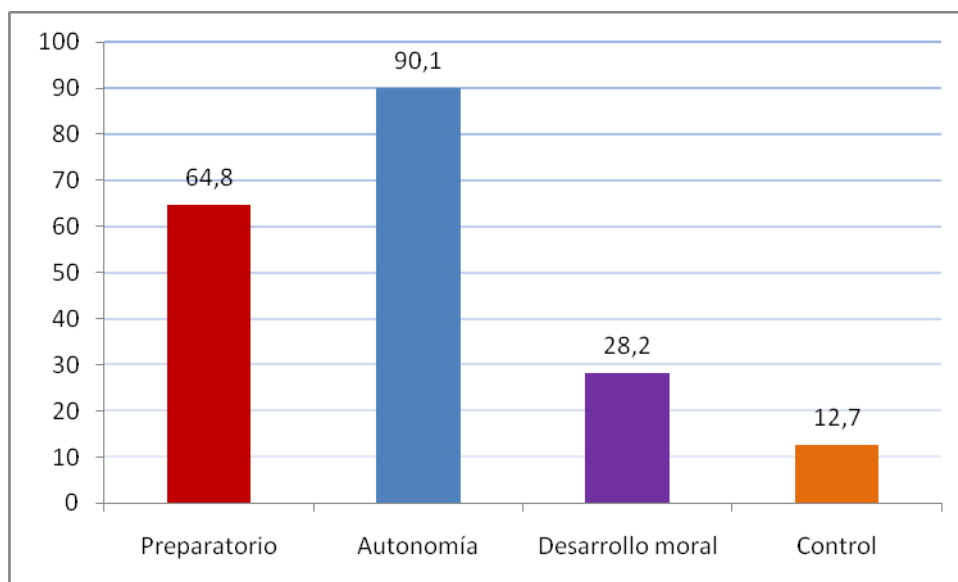


Figura 5.1. Objetivos de la educación obligatoria según el alumnado (%) (N=71)

La mayoría del alumnado (90,1%) reconoce el desarrollo de la *autonomía* de los estudiantes como objetivo educativo. Dentro de esta autonomía el 73,2% del alumnado habla de tener cierta *cultura* para entender lo que pasa en el mundo. Prácticamente dos tercios (62%) señalan la importancia de aprender a *desenvolverse en la sociedad*, por lo que consideran que la escuela pretende que los alumnos y alumnas adquieran la habilidad de relacionarse con otras personas de una manera cívica. Un 12,7% alude a la importancia de aprender a *tomar decisiones* como ejemplo de esta autonomía.

Dos tercios de los estudiantes (64,7%) consideran que el instituto es una etapa intermedia hacia la etapa adulta y, por tanto, su objetivo es *preparatorio* para conseguir ese paso. En concreto, el 53,5% de los estudiantes considera que el objetivo de la educación es posibilitar el acceso a un buen trabajo y el 22,5% habla de un paso previo a los estudios de grado superior.

La escuela y la educación que en ella se da, debe buscar el desarrollo de personas comprometidas que intenten hacer avanzar a la sociedad a través de sus acciones, por ejemplo, ayudando a otros. Este objetivo de *desarrollo moral* es expuesto por un 28,2% del alumnado. Sin embargo, algo más de una décima parte (12,7%) son menos positivos en sus objetivos y consideran que el motivo que explica la existencia de las escuelas es puramente asistencial, es decir, tener un sitio donde *controlar* a los adolescentes hasta que tengan la edad legal para acceder al mundo del trabajo.

La mitad de los estudiantes que han cursado el programa *Equipar para Educadores* dicen que el objetivo de la escuela es promover el *desarrollo moral* de su alumnado, si bien esta opinión es defendida por un 8,1% de sus compañeros ($\chi^2 (1)=15,367 p=.000$). Esta misma influencia del programa *Equipar para educadores* podría explicar las diferencias en la defensa del desarrollo moral como objetivo educativo que se asocian a la variable centro. Así, en el Centro C, donde toda la muestra cursó el programa, el 78,6% señala el desarrollo moral como objetivo de la educación, frente al 20% del Centro B (donde parte de la muestra cursó el programa) y al 5,9% del Centro A, donde ningún estudiante cursó el programa ($\chi^2 (2)=23,069 p=.000$). Los estudiantes que han cursado el programa también dicen en una proporción mayor que sus compañeros (32,4% frente al 13,5%) que el objetivo de la educación obligatoria es preparar para estudios superiores, es decir, es *propedéutica* ($\chi^2 (1)=3,602 p=.058$). La variable género apunta diferencias en la concepción del objetivo educativo como *desarrollo moral*. Así, y aunque no sea estadísticamente significativo, los resultados parecen apuntar a que las chicas piensan que éste es uno de los objetivos de la educación en mayor medida de lo que lo hacen los chicos (35,6% frente al 15,4%) ($\chi^2 (1)=3,314 p=.069$).

5.3.2. Objetivo de la educación: formar buenos ciudadanos

Cuando se les pregunta a los estudiantes directamente si creen que uno de los objetivos que persigue la escuela es formar buenos ciudadanos (véanse las preguntas 2 y 3 del Anexo 3) encontramos que el 94,3% está de acuerdo. Sin embargo, ¿en qué piensan cuando hablan de un buen ciudadano? ¿Qué es para ellos un buen ciudadano en una sociedad democrática como la nuestra?

5.3.2.1. *Definición de un buen ciudadano*

Análisis cualitativo

Los estudiantes no tienen una representación unitaria de lo que supone ser un buen ciudadano. Unos entienden que un buen ciudadano es aquel que muestra un **comportamiento cívico**, es decir, un comportamiento respetuoso con las normas de convivencia pública, que no se mete con nadie. Están por tanto equiparando ciudadanía con urbanidad, con modales convencionales en las relaciones interpersonales.

Otros, en cambio, al hablar de buenos ciudadanos se representan a personas con **derechos y obligaciones** legales reconocidas. Ser un buen ciudadano, por tanto, implica cumplir las leyes, pagar los impuestos, votar, etc. y, en definitiva, cumplir con todas las obligaciones políticas, legales o económicas que determina la sociedad.

También hay estudiantes que consideran que el concepto de ciudadanía está ligado a características personales. Así entendido, consideran que un buen ciudadano es una persona que tiene un **plan vital en desarrollo**, autónomo, que sabe lo que quiere y tiene cierta cultura, capacidad de crítica y capacidad económica para conseguirlo.

Por último, hay estudiantes que consideran al ciudadano como una parte activa de la sociedad. Por tanto, para poder ser bueno es necesario ser una persona comprometida con el bienestar de los demás y de la sociedad en su conjunto. Un buen ciudadano es aquel con una **moralidad madura** que intente hacer avanzar a la sociedad. Todo ello implica también que sea consciente de las repercusiones que sus propios actos tienen en sí mismo y en los demás.

La Tabla 5.3 muestra ejemplos de las distintas características asociadas a un buen ciudadano según el alumnado.

Tabla 5.3. Ejemplos de los requisitos de un buen ciudadano

CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Comportamiento cívico	<i>“Alguien que convive con alguien del sitio y no hace gamberradas ni nada de eso, ni va rompiendo cosas”</i> (Chico, 16;5)
Derechos y obligaciones	<i>“Alguien que debe respetar las reglas que le ponen como ciudadano y que tiene que tener derechos y obligaciones”</i> (Chica, 15;10) <i>“[Una persona] que no hiciera lo que le dé la gana, pero que pueda votar, que pueda decir qué le gusta más y qué le gusta menos, pero que tampoco se saltara las normas ahora que las hay y que pueda decir la gente más o menos lo que quiere”</i> (Chica, 15;0)
Con proyecto de vida	<i>“Una persona que tiene una familia, unos hijos, una casa, una hipoteca... Una persona estable”</i> (Chico, 15;2) <i>“Una persona que entiende de la vida y que se sabe adaptar a cualquier medio (...) que es madura, que sabe vivir, es independiente y ya está”</i> (Chica, 17;4)
Moralidad madura	<i>“Para mí es alguien que aporte algo, que aporte algo a los demás, ¿no? A los demás ciudadanos. Cada uno pone de su parte, ¿sabes? Alguna virtud que tenga o si sabes algo, aportarlo, si eres bueno en una especialidad, aportarlo, que sirva para ayudar a los demás”</i> (Chica, 17;1)

Análisis cuantitativo

Cuando se representan a un buen ciudadano, el 80% de los estudiantes piensa en una persona con buenos modales que convive con el resto de los ciudadanos de una manera armoniosa y *cívica*, sin crear conflictos. No obstante, el 45,1% considera que para ser un buen ciudadano es necesario implicarse en la sociedad para contribuir a su avance. Una forma de hacerlo es a través de la ayuda a otras personas. Los aspectos legales, relacionados con la posesión de determinados *derechos y obligaciones*, son un requisito en el concepto de buen ciudadano para más de un tercio del alumnado (35,2%). Y un 29,6% habla de la necesidad de ser una persona autónoma y con un *proyecto vital* en marcha. Como puede verse en la Tabla 5.4, los chicos comparten esta visión más que las chicas ($\chi^2(1)=5,412$ $p=.020$), mientras que ellas hacen referencia en una proporción mayor a ser moralmente *maduro* ($\chi^2(1)=5,457$ $p=.019$).

Tabla 5.4. Distribución de los requisitos de un buen ciudadano (%)

	Chico	Chica	TOTAL	χ^2 (1)	p
Comportamiento cívico	76,9	82,2	80,3	.292	n.s.
Derechos y obligaciones	34,6	35,6	35,2	.006	n.s.
Con proyecto de vida	46,2	20	29,6	5,412	.020
Moralmente maduro	26,9	55,6	45,1	5,457	.019
N=	26	45	71		

Aunque haber cursado el programa *Equipar para Educadores* no arroja diferencias estadísticamente significativas en las respuestas del alumnado, sí lo hace cuando sólo tenemos en cuenta a los alumnos del Centro B, es decir, aquel en que parte de los estudiantes había cursado el programa y parte no lo había hecho. La proporción de alumnos y alumnas que consideran que ser un buen ciudadano implica tener un proyecto de vida es mayor entre los que no han cursado el programa *Equipar para Educadores* (36,8%) que entre los que lo han cursado (4,8%) (χ^2 (1)=6,416 $p=.011$).

Dentro de la definición de un buen ciudadano, se les pregunta directamente por la relevancia que tiene para su representación el hecho de que fuese una persona que participase en la sociedad, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad democrática (véase la pregunta 8 del Anexo 3). Como se puede ver en la Figura 5.2, un tercio del alumnado considera que es necesario participar, y casi el doble lo valora como algo positivo aunque no necesario. El resto no considera que exista relación entre ambos conceptos.

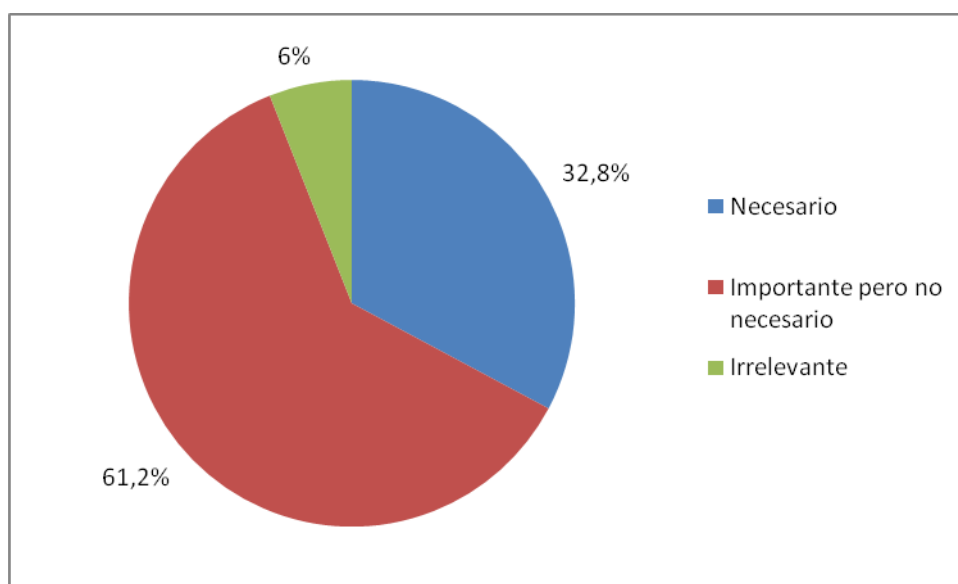


Figura 5.2. Distribución de la relevancia de la participación en la representación de un buen ciudadano (%) (N= 67)

El alumnado del centro C es el que menos relación ve entre el concepto de participación y el de ciudadanía ($\chi^2 (2)=8,323$ $p=.014$), tal y como puede verse en la Figura 5.3. Mientras que los estudiantes del centro B consideran que participar es un comportamiento valorable en un buen ciudadano, aunque no imprescindible, en una proporción mayor que los estudiantes de los otros dos centros ($\chi^2 (2)=8,266$ $p=.016$). No hay diferencias asociadas al centro en la proporción de estudiantes que consideran que participar es algo necesario para poder hablar de un buen ciudadano ($\chi^2 (2)=1,642$ $p=.440$).

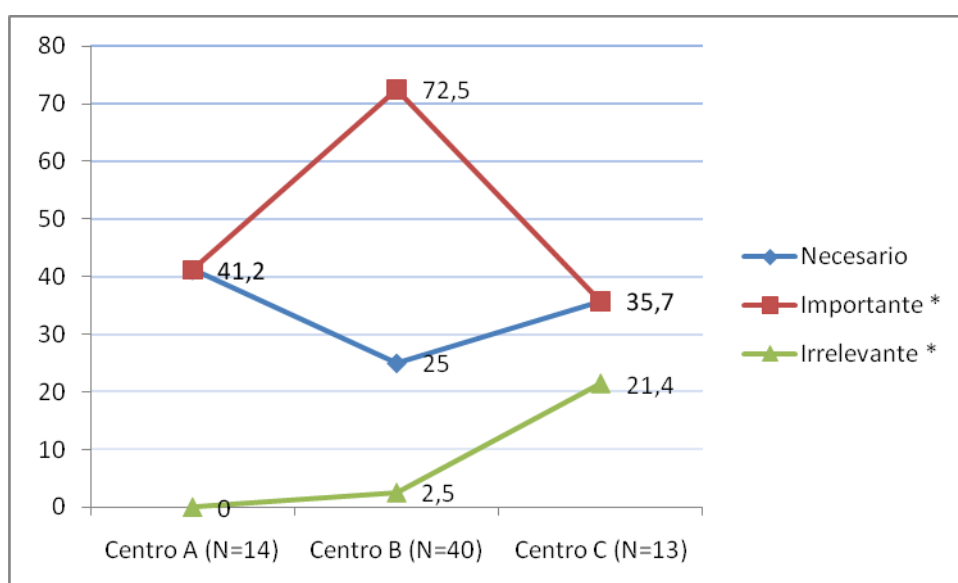


Figura 5.3. Distribución de la relevancia de la participación en la representación de un buen ciudadano por centro (%) (N= 67)

5.3.3. Concepto de participación

Análisis cualitativo

Como hemos visto en los capítulos anteriores, el concepto de participación no es inequívoco y no remite a una única realidad. Por eso, se preguntó a los estudiantes qué entienden ellos por participar o cómo se puede participar (véase la pregunta 8 del Anexo 3). Las respuestas obtenidas aluden a diversos aspectos que reflejarían un concepto cada vez más elaborado o maduro. En primer lugar, algunos hacen referencia a un carácter pasivo de la participación. Según ellos, participar supone **respetar** lo que hace la mayoría, no interferir negativamente en el desarrollo de los demás o de la sociedad, pasar desapercibido. Participar equivaldría a respetar las leyes o a dejarse llevar por la inercia de la situación. Así entendido, no hacer nada sería un tipo de participación. Equivaldría a la participación como acceso o “estar ahí” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007)

Otros van un paso más allá y entienden participar como el hecho de hacer algo con otras personas, **relacionarse**. Supone estar físicamente con otros y compartir actividades con ellos. Participar es ser parte de un equipo, de un grupo. Implica, al menos, una inversión temporal para la persona que participa. En términos de Black-Hawkins, Florian y Rouse, (2007) estaríamos haciendo referencia a participación y colaboración.

Para otros estudiantes sólo se puede hablar de participación cuando das tu punto de vista, cuando **opinas**. Participar requiere necesariamente expresar que estás de acuerdo o no con lo que haces, supone que los demás sepan tu opinión al respecto. Habría distintas maneras de expresar la propia opinión. Unas serían más convencionales y estarían reguladas: votar, escribir quejas, ir a manifestaciones, hacer huelga, etc. Otras serían más informales, como participar en un debate. Participar sería una inversión personal para la persona puesto que supone descubrirse ante los demás, posicionarse. Equivaldría a la participación y diversidad o “reconocimiento y aceptación” dentro de clasificación de Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007).

Y por último, en lo que podría considerarse un nivel más complejo de la comprensión del concepto, estarían los estudiantes que entienden que participar está relacionado con la **búsqueda del bienestar grupal**. Si el beneficio que se busca es exclusivamente individual no estaríamos hablando de participación. Participar engloba cualquier comportamiento que busque mejorar el entorno de la persona o contribuir al desarrollo de los demás.

Además, hay una característica que, según algunos estudiantes, debe ir asociada al concepto de participar. Así, sólo se puede hablar de participación cuando se trata de un acto **voluntario**, es decir, es una iniciativa y una decisión tomada libremente por la persona. La Tabla 5.5. muestra ejemplos de las distintas características asociadas a un buen ciudadano según el alumnado.

Tabla 5.5. Ejemplos de los elementos constitutivos del concepto de participación según el alumnado

	EJEMPLOS
Respetar	<p>“[¿Qué sería para ti participar? ¿En qué piensas cuando te digo participar?] <i>Pues hacer lo que hace la mayoría</i>” (Chico, 15;6)</p> <p><i>“Participar es, yo qué sé, aceptar cualquier cosa que te den, si te dicen cualquier cosa pues tú aceptarla sea del tipo que sea mientras tampoco perjudique”</i> (Chico, 15;2)</p>
Relacionarse	<p><i>“Entiendo participar no sólo como la parte democrática sino también un poco como interactuar con las personas de tu medio, de tu ciudad, tu país”</i> (Chica, 14;10)</p> <p><i>“(Participar es) incluirte en alguna actividad o algo, en lo que sea. Participar en un proyecto de trabajo, yo qué sé, en algún concurso”</i> (Chica, 14;7)</p>
Opinar	<p><i>“Participar es hablar en grupo, hablar en sociedad, elegir una opción, dar opciones, eso es una participación (...) Es importante aportar algo, te lo acepten o no, para defender tus ideas. Si tú piensas que la clase va ir a mejor con otra norma, pues defiende tus ideas y dilo. Si no defiendes las ideas que tú tienes, no haces nada”</i> (Chico, 16;5)</p>
Buscar el bienestar grupal	<p>“[¿Qué sería para ti participar? ¿En qué piensas cuando te digo participar?] <i>En participar en algo para la ciudad, para todos. No sé, como cuando participas en lo de reciclar y eso. [¿Por qué eso es participar?] Porque pones de tu parte</i>” (Chica, 16;7)</p> <p><i>“Yo creo que participar es pensando más en el resto de la clase, en toda la clase, no en yo y mi nota”</i> (Chica, 15;5)</p> <p><i>“Cuando hay campañas de limpieza, o cuando puedes donar sangre... supongo que colaborando a que lo que te rodea esté bien. Pagando unos impuestos que ayuden a mantener todo”</i> (Chica, 14;9)</p>

Voluntario

“Participar es hacer algo que tú quieres” (Chico, 15,5)
“Pues sí, las normas hay que respetarlas, que para eso están, pero no lo considero una forma de participar porque no estás dando tu opinión, sólo estás haciendo lo que ellos te obligan a hacer.
[Entonces, ¿participar es algo que tiene que salir de ti?] Claro, que no te obliguen” (Chica, 14;8)

Análisis cuantitativo

Aunque los estudiantes tenían que responder directamente a la pregunta de qué entienden ellos por participar o en qué piensan cuando escuchan esa palabra, también demuestran sus concepciones al hablar y valorar conductas concretas que llevan a cabo los estudiantes en los centros (véase la pregunta 10 del Anexo 3). Sus justificaciones de por qué levantar la mano en clase para responder una pregunta, cumplir las normas o elegir al delegado reflejan, en realidad, la comprensión que tienen del término. Por eso, hablaremos a continuación de los elementos que se asocian espontáneamente a la participación (ante la pregunta directa) y, por otra parte, de los que se deducen del conjunto de la entrevista. Llamaremos espontáneo a las respuestas específicas a la pregunta abierta de qué es participar. Por el contrario, usaremos el término global o total cuando se trate de una característica de la participación deducida no sólo de la pregunta anterior sino también de las respuestas del alumnado a otras preguntas de la entrevista.

Cuando los alumnos y alumnas tienen que definir el concepto de participación, más de la mitad alude a la necesidad de mostrar el punto de vista propio, de *opinar* (52,1%). El segundo elemento constitutivo, de acuerdo con el apoyo mostrado por el alumnado, es la implicación en la *búsqueda del bienestar común*. Dos quintas partes de los estudiantes (42,3%) consideran que participar es hacer algo que repercuta en el bienestar del grupo. Una cuarta parte hace una referencia explícita a la necesidad de *relacionarse*, de hacer cosas con otros, y tan solo el 18,3% de alumnado considera que no interferir de forma negativa en lo que hacen los demás es una forma de participar. En este caso, encontramos que los estudiantes que han cursado el programa *Equipar para Educadores* hacen referencia al *respeto* como una forma de participar en una proporción mayor que el resto del alumnado (27% frente al 8,8%) ($\chi^2(1)=3,925$ $p=.048$).

Si consideramos no sólo las respuestas espontáneas del alumnado sino sus razonamientos a lo largo de toda la entrevista, encontramos la misma distribución de

resultados, aunque en proporciones más elevadas. Es destacable que mientras que poco más de una décima parte de los estudiantes hablaban del carácter *voluntario* que debe tener la participación, el 46,5% del alumnado defiende esta opinión en algún momento de la entrevista. En concreto, la proporción de chicas que hablan del carácter voluntario de la participación (55,6%) es mayor que la de chicos (30,8%) ($\chi^2 (1)=4,070$ $p=.044$). La Figura 5.4 recoge de forma gráfica la distribución de los elementos que definen la participación en las respuestas del alumnado.

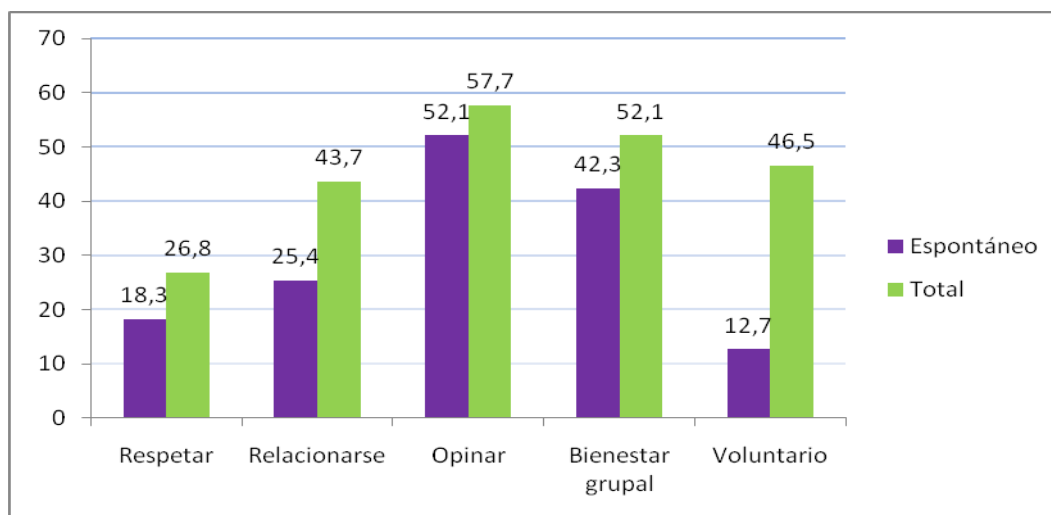


Figura 5.4. Elementos del concepto de participación señalados por el alumnado de forma espontánea o global. (%) (N=71)

Aunque sólo son diez alumnos de la muestra, aquellos que tienen experiencia ejerciendo papeles de participación institucional (delegados, mediadores o ayudantes) definen la participación aludiendo a la necesidad de manifestar la *opinión* y de *buscar el bienestar común* en una proporción mayor que sus compañeros, tal y como queda recogido en la Tabla 5.6.

Tabla 5.6. Distribución de los elementos definitorios de la participación atendiendo a la experiencia (%)

	Sin experiencia	Con experiencia	TOTAL	$\chi^2 (1)$	p
Respetar	27,9	20	26,8	.271	n.s.
Relacionarse	42,6	50	43,7	.190	n.s.
Opinar	52,5	90	57,7	4,962	.026
Buscar bienestar grupal	47,5	80	52,1	3,627	.057
Voluntario	45,9	50	46,5	.058	n.s.
N=	61	10	71		

5.4. LA PARTICIPACIÓN REAL DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS

Hasta ahora hemos visto cómo se representan los estudiantes el concepto de participación y su relación con los objetivos de la educación formal y con el concepto de ciudadano. A continuación pasaremos a abordar los otros dos objetivos de este estudio: conocer la concepción del alumnado acerca del proceso de participación en los centros y conocer su experiencia de participación. Así veremos la importancia que le atribuyen, los ámbitos donde participan, el grado en el que lo hacen, los motivos para participar o no, sus consecuencias y las posibles alternativas para mejorar la participación del alumnado.

5.4.1. Ámbitos de participación

Tras una pregunta general sobre los campos donde podían participar los estudiantes (véase la pregunta 10 del Anexo 3), y si no se hacía referencia a ello explícitamente, se preguntaba por tres formas de participación que constituyen dos dimensiones básicas de las relaciones escolares: la participación pedagógica y la participación política (San Fabián, 1997). En concreto, dentro de la participación pedagógica preguntamos por la **participación académica** en clase –preguntar y/o responder al profesor, participar en los debates, estudiar-. Y dentro de la participación política centrábamos la atención en la elaboración de la **normativa** –elaborar las normas o respetarlas- y en los **delegados** –participar a través de ellos o ejerciendo como tal-. No obstante, a lo largo de la entrevista se mencionaban otras formas que tienen los estudiantes de participar y que hemos agrupado en dos campos. Por un lado el **campo interpersonal**, donde se agrupan dos formas de participar, las institucionales cuyo objetivo es la mejora de las relaciones –alumnos mediadores y ayudantes- y las informales que suponen la ayudar espontánea a algún compañero que lo necesite. Por otro lado, el **campo extracurricular**, donde se unen respuestas relacionadas con la realización de actividades extraescolares -de ocio, deportivas o culturales propuestas por el centro-, y respuestas referidas a la realización de actividades de voluntariado- actividades organizadas por el centro con un objetivo social, a veces ajeno al centro-. Un ejemplo de este tipo de actividades nos lo da una chica (15;7 años) cuando dice que “ *por ejemplo en navidad, se suele hacer un partido de baloncesto, profesores-alumnos en los que se venden unas entradas a cincuenta*

céntimos o algo así, que van destinadas a la Cruz Roja o a alguna ONG o así. Después, se hace también en navidad una campaña de recogida de juguetes que se entrega a algún centro de acogida o algo así”.

El objetivo no era analizar la proporción de alumnado que participa de cada una de estas formas o que reconoce en cada una de estas formas maneras de participar para los estudiantes. En realidad, y puesto que el término participación es abstracto, estas preguntas se utilizaban como ejemplos concretos a partir de los cuales deducir las concepciones de los estudiantes acerca de la participación. Se puede observar que la experiencia directa de participación en el instituto se ve influida por el funcionamiento concreto de los centros. Así, sólo los estudiantes del centro A (29,4%), donde se llevan a cabo campañas de voluntariado, piensan en actividades de este tipo cuando se les pide que piensen en las maneras en las que un alumno puede participar en su clase ($\chi^2(2)=17,086$ $p=.000$). De la misma manera, al ser el único centro de nuestra muestra que cuenta con un programa de mediación y alumnos ayudantes, son los únicos que pueden aludir a ellos como una forma de participar.

5.4.2. Características de la participación en el centro.

5.4.2.1. Importancia atribuida a la participación del alumnado en el centro

Se preguntaba a los estudiantes por la importancia que daban al hecho de participar en el centro (véase la pregunta 9 del Anexo 3). Como puede verse en la Figura 5.5, dos tercios consideraban que es *necesario* para el buen funcionamiento de la institución que los estudiantes participen, siendo mencionado por el 78% de las chicas y por el 48% de los chicos ($\chi^2(1)=6,310$ $p=.012$). Más de la cuarta parte (27,3%) considera que es un aspecto *importante* y positivo aunque no obligatorio, y tan sólo un 6% del alumnado sostiene que la participación del alumnado en el centro es un factor *irrelevante*. De estos últimos ninguno pertenece al grupo de estudiantes que han cursado el programa *Equipar para Educadores*.

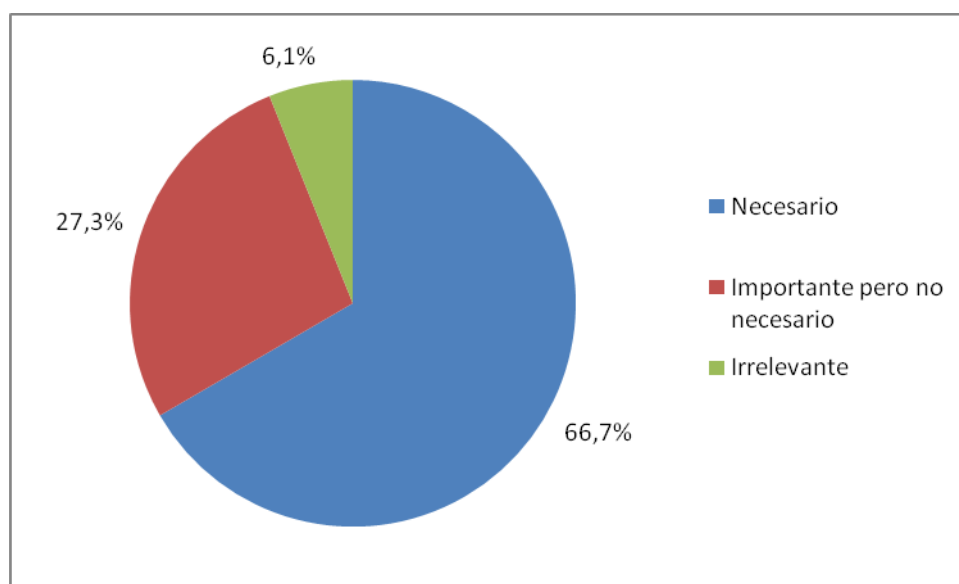


Figura 5.5. Distribución de la importancia atribuida a la participación del alumnado (%) (N= 66)

5.4.2.2. *Iniciativa de la participación en los centros*

Análisis cualitativo

Un aspecto que ayuda a entender la implicación de los estudiantes en sus centros, tanto por interés como por posibilidad de acción, es conocer quién tiene la iniciativa de las actividades que se llevan a cabo en ellos. Puede ser que las ideas y las propuestas siempre partan de los profesores y que por tanto el papel del alumnado sea **reactivo**. En este caso, pueden elegir si hacer algo o no de lo que está propuesto, pero no pueden proponer, o no proponen, actividades o campos de actuación nuevos. Consideran, por ejemplo, que *“siempre que nos dice la profesora alguna actividad, la acabamos haciendo, pero no solemos decir nosotros ninguna idea ni nada”* (Chico, 15;2), o que *“lo de que los alumnos propongan una actividad, yo creo que podría estar bien, que lo hablemos en clase, en una excursión o algo, y que ya lo organice el profesor. Estaría bien, pero no lo hacemos”* (Chico, 15;0).

En el otro extremo estarían los estudiantes que piensan que en la mayoría de las ocasiones las propuestas parten de los estudiantes y, por tanto, éstos no sólo toman parte en las actividades sino que también son los artífices de idear las mismas. El alumnado tendría un papel **proactivo**. Por último, hay estudiantes que consideran que las actividades o las alternativas donde puede participar el alumnado son iniciativa del

profesorado en algunas ocasiones y del propio alumnado en otras, es decir, la iniciativa es **compartida** entre ambos colectivos.

Análisis cuantitativo

La mayoría de los estudiantes (52,4%) considera que la iniciativa de la participación es reactiva, es decir, los que posibilitan el dónde y cuándo participar son principalmente los profesores. Un 44,4% del alumnado consideran que la iniciativa se reparte y que “*nosotros proponemos cosas y ellos las aceptan y ellos proponen cosas y nosotros las aceptamos*” (Chica, 16;4), y tan sólo un 3,2% piensa que la iniciativa de la participación es mayoritariamente del alumnado (véase la Figura 5.6).

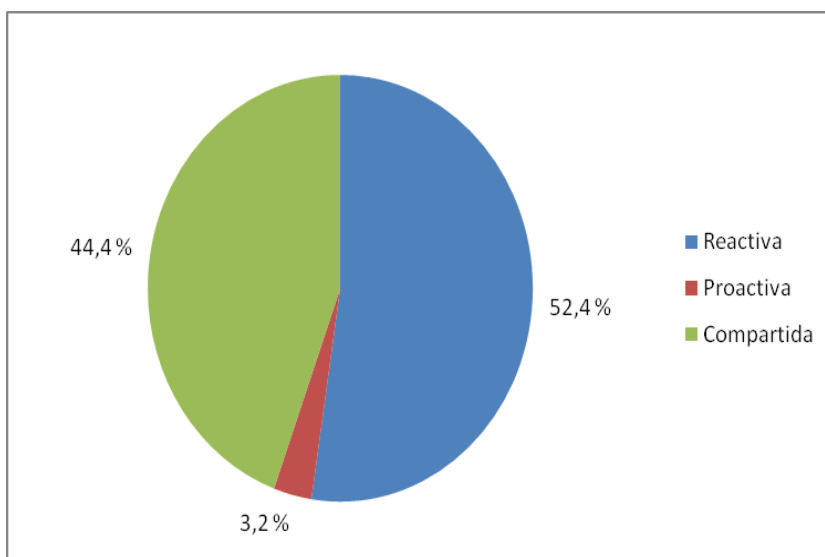


Figura 5.6. Distribución de la iniciativa de la participación en los centros según el alumnado (%) (N=63)

5.4.2.3. Estimación de la participación del alumnado

Los estudiantes debían ponderar la participación de sus compañeros en el centro y en su clase cuando se les preguntaba si en general pensaban que sus compañeros participaban (véase la pregunta 11 del Anexo 3). Así, cuando consideran que más de un 70% de los estudiantes participa, decimos que la participación del alumnado es *alta*. Hablamos de participación *media* cuando el porcentaje se sitúa entre el 30 y el 70% y, por último, consideramos que es *baja* cuando afirman que participa menos del 30% del alumnado.

Las respuestas están distribuidas de manera bastante uniforme entre las tres opciones, tal y como podemos ver en la Figura 5.7. La proporción de chicos que consideran que la participación del alumnado es alta, no obstante, es mayor que la proporción de chicas que opinan lo mismo ($\chi^2(1)=4,858$ $p=.028$).

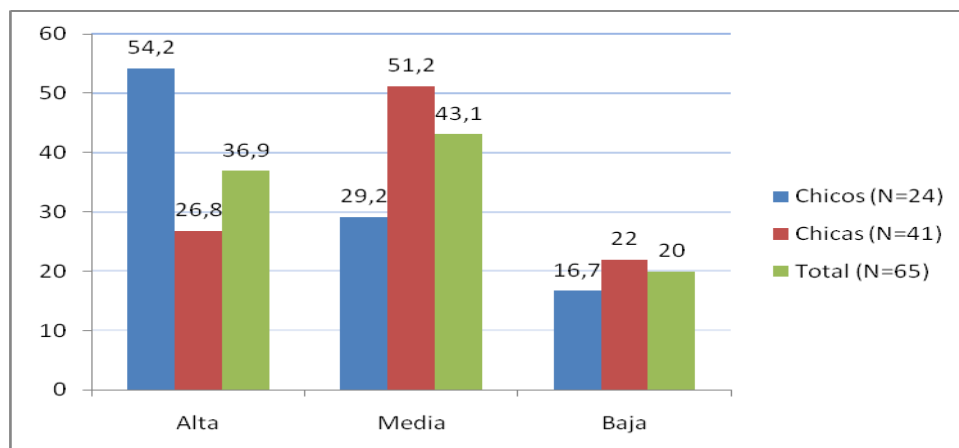


Figura 5.7. Distribución de la estimación de la participación del alumnado por género (%)

5.4.2.4. *Percepción del alumnado sobre la importancia que el profesorado atribuye a la participación de los estudiantes*

Se le solicitaba al alumnado que valorase según su propia percepción la importancia que el profesorado le da al hecho de que los estudiantes se muestren participativos en el centro y en la clase (véase la pregunta 17 del Anexo 3). Debían valorar si para los profesores es importante que los estudiantes participen y justificar su respuesta.

Como puede verse en la Figura X, una amplia mayoría (85,1%) opina que para los profesores es importante la participación del alumnado, siendo un 7,5% de los estudiantes los que consideran que no es algo que los profesores valoren e idéntico porcentaje los que opinan que depende del profesor y que, por tanto, no pueden inclinarse por una u otra opción (véase Figura 5.8).

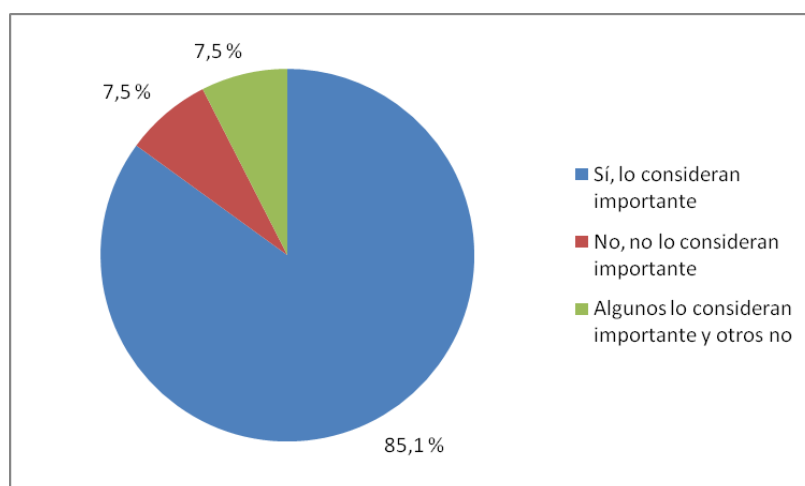


Figura 5.8. Distribución de la importancia que los profesores atribuyen a la participación de los estudiantes según el alumnado (%) (N=67)

Los estudiantes que han cursado el programa *Equipar para Educadores*, dicen más que sus compañeros (93,9% frente al 76.5%) que para los profesores es importante que los alumnos participen ($\chi^2(1)=4,025$ $p=.045$). También se encuentran diferencias en las respuestas de los estudiantes que tienen experiencia como mediadores o delegados (aunque son sólo 9 de los 67 estudiantes), y los que no la tienen. Casi nueve de cada diez estudiantes sin experiencia consideran que para los profesores es importante que el alumnado participe, frente al 55% de los estudiantes con experiencia que lo opina ($\chi^2(1)=7,135$ $p=.008$). Y de manera congruente, mientras que un tercio de los mediadores o delegados creen que los profesores no valoran positivamente la participación de los estudiantes, sólo un 3,4% del resto de estudiantes lo perciben así ($\chi^2(1)=10,076$ $p=.002$).

Justificaciones para la percepción de la importancia atribuida por los profesores a la participación de los estudiantes: análisis cualitativo

A continuación se presentan los motivos para justificar estas opiniones. Entre aquellos que consideran que para los profesores es importante que el alumnado participe, unos alegan que el profesorado cree que la participación supone **mejoras para el alumnado**. “Porque ellos, al fin y al cabo, todo lo que hacen, o casi todo, es para aprender más de su asignatura, si participamos en lo que ellos nos dicen mejoramos en su asignatura” (Chico, 15;0). Estas mejoras no son sólo para cada alumno en particular sino para el conjunto de la clase “porque cuando participamos ellos saben nuestra opinión y todos aprenden de nosotros y nosotros aprendemos de ellos” (Chico, 15;6). Y no sólo se

refieren a aspectos académicos sino también relacionales: *“ellos consideran a su vista que lo mejor un compañero no se relaciona mucho y dirán ‘bueno, participando en actividades estás más relacionado con los compañeros y demás’”* (Chica, 17;3).

Otros opinan que para los profesores es importante que los alumnos participen porque eso **facilita su papel docente**. Por una parte, en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque si los estudiantes participan los profesores *“se dan cuenta si prestas atención y eso”* (Chico, 16;5), y porque les ayuda a *“saber cómo es el alumno, para ponerle las notas”* (Chico, 15;10), *“ven nuestro rendimiento”* (Chico, 16;6). Por otra, en lo referente a su propia autoestima como docente porque *“supongo que dar una clase tú solo y no saber si alguien te está escuchando o sólo te está mirando es un poco frustrante”* (Chico, 15;0) y, sin embargo, cuando los estudiantes participan obtienen *“por lo menos la satisfacción de decir: ‘bueno, mis alumnos se interesan por mi asignatura’ o pensar ‘soy un buen profesor y parece que les gusta’”* (Chica, 15;10).

Y cuando los estudiantes consideran que su participación no es importante para el profesorado lo atribuyen a la **desmotivación docente**. El alumnado percibe que los profesores no encuentran su trabajo apasionante, sino que *“pienso que hay profesores que se limitan, llegan, dan su clase y se van como sin mucho interés”* (Chica, 14;10) y que *“no tendrán ganas de saber cosas de los alumnos. Hay profesores que no tienen ganas de nada, sólo vienen a conseguir el sueldo”* (Chico, 15;10).

Justificaciones para la percepción de la importancia atribuida por los profesores a la participación de los estudiantes: análisis cuantitativo.

Más de la mitad del alumnado (56,3%) creen que para los profesores es importante que los estudiantes participen por las *ventajas para el propio alumno* que supone hacerlo. Los que alegan que para los docentes la participación del alumnado hace que *su labor se ve facilitada* alcanzan el 43,8%. Por su parte, el 15% de la muestra que consideraba que los profesores no valoraban la participación como algo importante, o al menos no todos ellos, coinciden al justificar esta opinión recurriendo a la *desmotivación del profesorado* con su trabajo.

La Tabla 5.7 recoge cómo la proporción de estudiantes que hablan de las mejoras para el alumnado derivadas de su participación es menor en aquellos que tienen experiencia como delegados o mediadores, mientras que éstos hablan más de la desmotivación entre los docentes que sus compañeros, y coinciden unos y otros en que la participación del alumnado facilita la función docente.

Tabla 5.7. Distribución de las justificaciones atribuidas al profesorado sobre la valoración que hacen de la participación estudiantil en función de la experiencia del alumnado (%)

	Sin experiencia	Con experiencia	TOTAL	χ^2 (1)	p
Mejoras para el alumnado	61,8	22,2	56,3	4,927	.026
Facilita su papel docente	43,6	44,4	43,8	.002	n.s.
Desmotivación en docentes	9,1	44,4	14,1	7,999	.005
N=	55	9	64		

5.4.2.5. Valoración del alumnado de los distintos elementos del proceso de participación

Motivos de la participación

Análisis cualitativo

Durante la entrevista se les preguntaba a los estudiantes por los motivos que explican por qué el alumnado decide participar o no (véase la pregunta 11 del Anexo 3) y si consideraban que había alguna relación entre el grado de participación del alumnado y tres factores: su bienestar general en el centro (véase la pregunta 15 del Anexo 3), la relación con sus compañeros y profesores (véase la pregunta 14 del Anexo 3) y su rendimiento académico (véase la pregunta 16 del Anexo 3). A partir de estas preguntas, las respuestas que dan los estudiantes para explicar sus motivos y los de otros compañeros para participar o no hacen referencia a tres tipos de contenido.

En primer lugar, están los que consideran que lo que mueve a una persona a participar tiene que ver con sus **características personales**, con su idiosincrasia. Así, citan cualidades individuales como: las características de personalidad (p.ej. “[¿Y por qué

crees que algunos alumnos no participan?] *no sé, mayoritariamente por timidez o porque tienen miedo a equivocarse, [y los que sí participan, ¿por qué lo hacen?] Porque creen mucho en sí mismos, están muy seguros de lo que están diciendo y tienen una gran autoestima*” (Chica, 15;6)); los conocimientos que poseen (p.ej. *“Pues si sabes más participas más. Mientras más conocimientos, más seguridad, y mientras más seguridad, más valor para participar. Si no tienes muchos conocimientos segurísimo que no vas a participar”*(Chico, 16;5)); sus gustos y preferencias personales (p.ej. *“yo creo que en general la gente participa en un determinado campo, como si dijéramos, porque les interesa esa cosa: el deporte, o la convivencia o los libros, etc.* “ (Chica, 14;10)); u otros aspectos sociales asociados a la persona y que influyen en su forma de ser (p. ej. *“Pues la verdad no sé si es porque a lo mejor los chavales [que no participan] tienen problemas familiares en su casa o algo”* (Chico, 15;0)).

Dentro de estas características personales también se incluyen las respuestas que destacan la relación afectiva y la satisfacción del alumnado con sus compañeros y con su entorno escolar, es decir, el grado en el que el alumno se siente integrado o identificado. Así, *“si una persona está marginada porque no se siente a gusto en clase o lo que sea, le costará integrarse un poco y participar e interesarse por la asignatura”* (Chica, 15;10). Puedes no sentirte a gusto con tus compañeros y, entonces, por ejemplo, *“en una excursión del colegio, si tú te llevas fatal con la mitad de la clase pues no te apetece ir a esa excursión, porque en teoría no es obligatorio, entonces para ir a pasar un mal rato pues no vas”* (Chica, 14;10) o, por el contrario que tu relación con ellos sea buena y entonces *“si tienes confianza con tus compañeros, puedes preguntar cualquier cosa”* (Chica, 17;2). De la misma manera, cómo se sienten los estudiantes en clase depende también de la relación que establezcan con sus profesores, así *“si se lleva bien un profesor con los alumnos, a lo mejor tienen más confianza y participan más”* (Chica, 15;2), pero *“si uno tiene manía a un profesor, pasa de la asignatura, o le hace la vida imposible al profesor a la hora de dar la clase”* (Chica, 15;10).

El segundo bloque de respuestas dadas por los estudiantes para explicar los motivos de su participación tiene que ver con el **objetivo que persiguen al participar**. Hay estudiantes que dicen participar, o que sus compañeros participan, porque buscan aprender alguna habilidad o estrategia concreta, es decir, relacionan su participación con su desarrollo personal. Por tanto, los que no participan no habrán encontrado nada en el

instituto que les interese, no creerán que les pueda aportar nada e irán por obligación. Los estudiantes nos dicen que *“los que participan es porque les gusta estudiar, les gusta estar en el instituto. O no les gusta pero están pensando en su vida próxima y quieren ser algo y quieren estudiar. Y hay otros que no, hay otros que pasan”* (Chica, 15;6), *“algunos van a su bola y van al instituto porque les obligan, pero otros no, otros tienen ilusión por hacer cosas diferentes”* (Chica, 15;9). Otros, buscan recompensas inmediatas con su participación, ya sea subir su nota, evitar castigos, etc. Un chico de 15 años lo explicaba diciendo que cuando se participa *“cada uno busca su propio beneficio. A unos les mueve la nota, a otros camelarse al profesor, otros buscan cualquier chanchullo que tengan que buscarse. De alguna manera puedes convencer al profesor para sacarte algo de beneficio. [¿Y los que no participan?] en ese momento no buscarán nada o creen que no van a conseguir nada participando”* Y por último, algunos creen que el objetivo que les lleva a participar es buscar mejoras en su centro y su aula, es decir, están motivados por el desarrollo comunitario *“porque se preocupan por el instituto y como saben que aquí es donde pasas tu vida hasta que te formes, pues intentan cuidarlo lo mejor posible, intentan que esté en el mejor estado posible y contribuir en lo que sea para mejorarlo”* (Chico, 15;6). Así, *“suelen participar en algo que ellos creen que está mal y se tiene que arreglar”* (Chica, 15;6).

Y el tercer grupo de motivos dado por los estudiantes para justificar su participación, o su falta de ella, tiene que ver con **elementos situacionales**. Por un lado, el clima de la clase (p. ej. ambiente de trabajo) y las normas implícitas que hay en ella, por ejemplo, en lo referente a la valoración que los estudiantes y docentes hacen del proceso de participación. El clima de la clase puede dificultar la participación del alumnado, por ejemplo, *“por la reacción de los demás. Si, por ejemplo, uno pregunta dos veces y entonces los demás se creen que, no sé, se ríen o se piensan que son tontos porque se lo han explicado más de una vez y no se enteran”* (Chica, 15;0), por eso, *“hay quien no quiere participar por miedo a las críticas”* (Chica, 16;5). Pero también lo puede favorecer o, al menos, tiene potencial para favorecerlo, como nos explica esta chica: *“a lo mejor puede que uno no participe en una sesión o lo que sea, a lo mejor están muy empanados. Pero estos que lo hacen constantemente será porque a lo mejor les da vergüenza hablar. Por eso yo creo que entre todos deberíamos de pedirles su opinión, o si habla la primera vez no reírte porque eso va a hacer que en vez de avanzar atrase mucho, entonces si hay una persona que es más callada en clase, hay que ayudarla a*

que participe más” (Chica, 17;1). Y otro factor situacional tendría que ver con las oportunidades de participación que se brindan en el centro o en la clase, con la existencia de actividades y estructuras de participación claras y adaptadas a las necesidades e intereses de los alumnos, porque la participación “*depende de qué actividades, porque a mucha gente no le gusta las actividades que ponen*” (Chica, 16;0) y algunos además creen que “*en el centro aunque intentes participar no te dejan*” (Chico, 16;5).

Análisis cuantitativo

Las explicaciones que utilizan los estudiantes para justificar por qué algunos estudiantes participan y otros no y su grado de participación, hacen referencia principalmente a las *características personales* de los alumnos (véase la Figura 5.9). En concreto, el 85,7% de los estudiantes mencionan alguna *cualidad individual* del alumnado, y un 59,7% hace referencia a lo *integrado* que éste se encuentre en la clase o en el centro. Cuando aluden a los objetivos que se persiguen, supera la mitad (52,2%) de los estudiantes los que hacen referencia al *desarrollo personal* que posibilita la participación, aunque en torno a un cuarto de la muestra menciona tanto la *búsqueda de refuerzos* como el *desarrollo comunitario* (29% y 24,6% respectivamente). El *clima de clase* es un motivo citado por dos quintas partes de los estudiantes, y la existencia de *oportunidades* para participar es un argumento apoyado por una cuarta parte del alumnado.

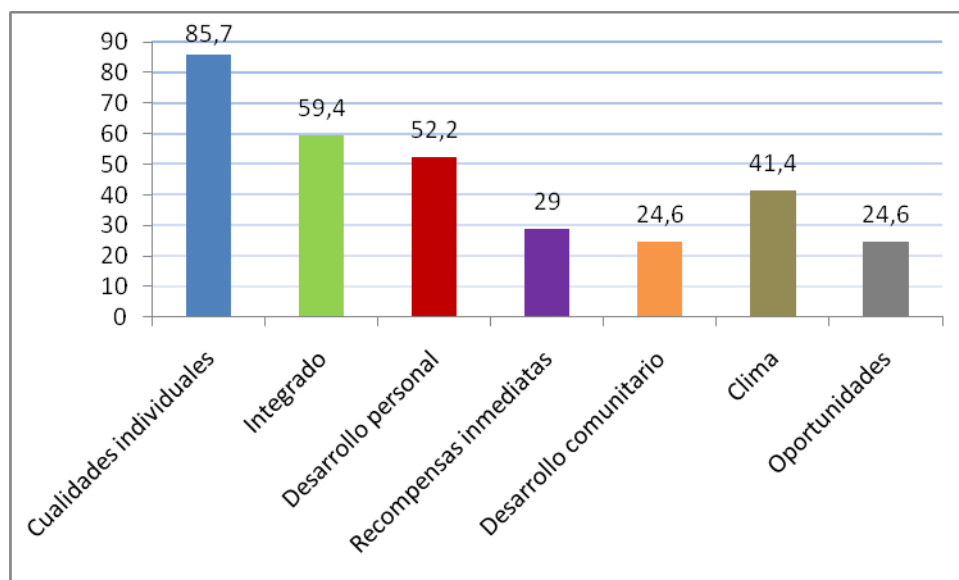


Figura 5.9. Distribución de los motivos que explican la participación del alumnado (%) (N=70)

Se ven diferencias entre los tres centros en la proporción de estudiantes que citan algunos de estos motivos (véase la Figura 5.10). En concreto, en el centro A se menciona más que en los otros centros la influencia que las oportunidades que se brindan tienen en la participación del alumnado ($\chi^2 (2)=6,202 p=.045$). En el centro B, sin embargo, los datos parecen apuntar a que su alumnado es más favorable a la búsqueda del desarrollo personal como explicación de su participación, sin que llegue a ser una diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2 (2)=5,141 p=.076$). Y por el contrario, recurren menos a motivos de desarrollo comunitario ($\chi^2 (2)=6,240 p=.044$). En contra de lo que sería esperable por los objetivos del programa, los alumnos que han cursado el programa *Equipar para Educadores* no señalan más que sus compañeros que el desarrollo comunitario sea un motivo que promueva la participación ($\chi^2 (1)=0,400 p=.527$). Como esperábamos, no se encuentran diferencias significativas entre chicas y chicos ($\chi^2 (1)=.055 p=.815$).

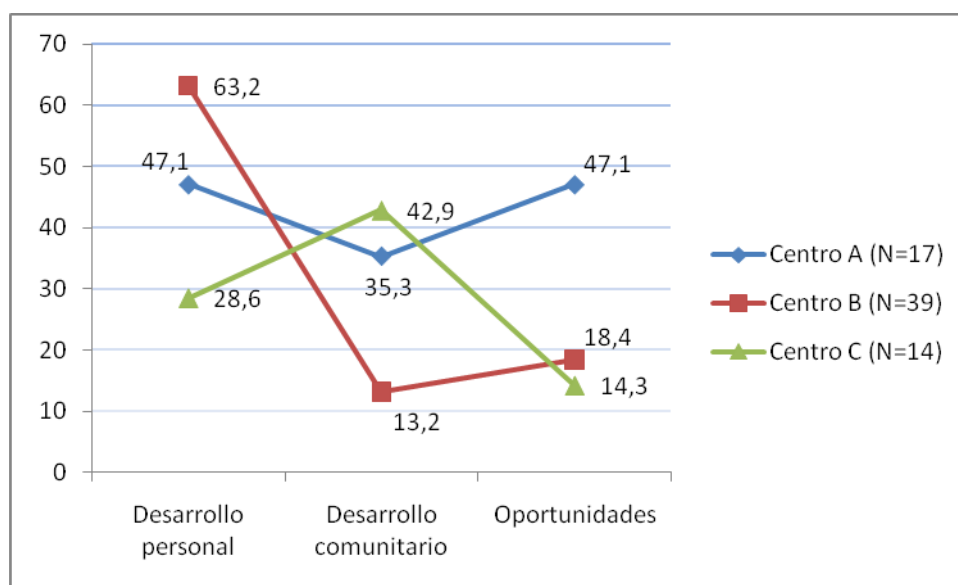


Figura 5.10. Distribución del desarrollo personal, el desarrollo comunitario y las oportunidades como motivos de la participación del alumnado en función del centro (%)

Los estudiantes que tienen experiencia como delegados o mediadores aluden en una proporción mayor que sus compañeros a la importancia que tiene el clima de la clase en la participación del alumnado (70% frente al 36,7%) ($\chi^2 (1)=3,925 p=.048$). Lo mismo sucede con la existencia de oportunidades para la participación adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes (60% frente al 18,6%) ($\chi^2 (1)=7,876 p=.005$).

Consecuencias de la participación

Análisis cualitativo

La participación del alumnado conlleva, como cualquier otra conducta, una serie de consecuencias. Los estudiantes debían contestar explícitamente a la influencia que la participación tiene en las relaciones con los compañeros y con el profesorado, en el rendimiento académico y en sus efectos sobre el bienestar del que gozan los alumnos en el centro y en la clase (véanse las preguntas 14 a 16 del Anexo 3). Pero además, podían hacer referencia a otras consecuencias a lo largo de la entrevista, por ejemplo al justificar la importancia de la participación del alumnado en los centros. Atendiendo al contenido de sus respuestas, se encontró que las consecuencias que atribuyen a la participación hacen referencia a tres niveles: individual, aula y centro.

En lo referente al **individuo** el alumnado se centra en diversos aspectos. Algunos se refieren a sentirse valorados o sentirse parte de un proyecto común. Sería una consecuencia afectiva, referente a cómo les hace sentirse la participación. Cuando no se participa, por el contrario, el alumnado se sentirá desarraigado del centro. Otros citan cómo gracias a su participación aprenden determinadas estrategias o habilidades que favorecen su desarrollo personal. Y otros equiparan este aprendizaje con la mejora de los resultados académicos, con las notas. Así participar permite sacar mejores notas mientras que no hacerlo implica quedarse desenganchado de la dinámica de la clase y comenzar a acumular lagunas.

Con respecto al **aula**, una de las consecuencias mencionadas por el alumnado hace referencia a los beneficios derivados de la cooperación entre los compañeros. Participar favorece que los estudiantes trabajen juntos, uniendo sus fuerzas, y que puedan conseguir cosas que no sería alcanzables por una persona aislada. Cuando participan, los alumnos están buscando un objetivo común. No participar, por tanto, supondría que no se escuchase la voz del alumnado y no se consiguieran las mejoras que reclaman. La participación del alumnado también tiene efectos en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, tanto entre los estudiantes como con los docentes, ya que posibilita un mayor conocimiento mutuo. Pero además, el que los estudiantes participen repercute directamente en la propia dinámica académica, en cómo funciona la clase.

Cuando los alumnos se muestran participativos suele haber un ambiente más relajado y ameno en la clase. Por el contrario, si no se participa el ambiente suele ser más tenso y los profesores están más desmotivados.

Por último, con respecto al **centro**, hay dos aspectos que mencionan los estudiantes. Por una parte, hablan de cómo el hecho de que los alumnos participen repercute en los valores del centro ya que se contribuye a crear una cultura escolar cohesionada, un centro donde se preocupan por el bienestar y la implicación de todas las personas. Y, por otra parte, el que el alumnado participe afecta al prestigio de la escuela, es decir, a la valoración que personas externas al centro puedan hacer del mismo atendiendo a su funcionamiento. La Tabla 5.8 muestra ejemplos de las distintas consecuencias expuestas.

Tabla 5.8. Ejemplos de las consecuencias de la participación de los estudiantes

CONSECUENCIAS	EJEMPLOS
Nivel individual	
Afectivas	<p><i>“Cuando participan se sienten bien y dicen ‘vale, he participado, aunque no lo vaya a conseguir por lo menos lo estoy intentando”</i> (Chica, 15;6)</p> <p><i>“Hay gente que se siente a gusto porque dice ‘mira, he hecho esto bien por el instituto y estoy orgulloso”</i> (Chico, 15;6)</p>
Desarrollo personal	<p><i>“El participar, por ejemplo, en lo de los alumnos mediadores, te ayuda a crecer como persona, a saber cómo enfrentarte a conflictos, a cómo enfrentarte a otras situaciones”</i>(Chico, 15;2)</p> <p><i>“Yo creo que hay ventaja en el sentido que hablábamos antes de la convivencia, que vuelves a vivir situaciones nuevas de ganar, de perder, del compañerismo que, si juegas en un deporte de equipo, levanta el tenerse que ayudar para conseguir un objetivo”</i> (Chica, 14;10)</p>
Rendimiento académico	<p><i>“Pues si no participas, si no colaboras, si no escuchas al profesor, te enteras menos, vas más despacio y pierdes muchas lecciones y luego es muy difícil aprobar las cosas”</i> (Chica, 17;5)</p> <p><i>“ve el profe que tiene intención de aprobar todo y le pone más puntos de actitud”</i> (Chico, 15;11)</p>
Nivel aula	
Cooperación	<p><i>“Porque él (el delegado) puede acercarse más al director y cosas así, porque si vas de uno en uno no te hacen mucho caso, pero el delegado va en representación de toda la clase”</i> (Chica, 16;3)</p> <p><i>“Para cambiar algo debería haber verdadera democracia... la única vez que cambiaron algo fue cuando cerraron los baños del edificio y nadie fue a clase”</i> (Chico, 15; 0)</p>
Relaciones interpersonales	
Con profesores	<p><i>“además las excursiones es como salir del formato del instituto. Vas y ves a los profesores de otra forma, más como persona normal, que le ves por la calle y ya no es el profe de lengua o mate (...) les ves más cerca”</i> (Chico, 15;0)</p>

	<i>“Por ejemplo, con el profesor de biología, siempre explica y explica y tenemos que escribir, todo el día escribiendo, pero nunca hacemos ejercicios ni nada, y dimos una vez la opinión sobre cómo dar la clase y se cabreó con nosotros”</i> (Chica, 15;8)
Con compañeros	<i>“porque además una actividad te lleva a juntarte con más personas que quizá estén dentro del mismo instituto y que ni siquiera estás con ellas, y por ahí vas empezando a relacionarte con ellas”</i> (Chica, 17;3)
	<i>“Si el alumno siempre está preguntando dudas, si participa así, pues luego los compañeros le ponen motes o algo de eso”</i> (Chico, 16;7)
Dinámica académica	<i>“Porque si ven (los compañeros) que uno responde, también los otros quieren”</i> (Chico, 16;5)
	<i>“(si participamos) la hora para nosotros se va a hacer más rápida, más amena, haciendo cosas que te gustan, y al profesor le vas a dejar con mejor sabor de boca, por decirlo de alguna manera”</i> (Chico, 15;0)
Nivel centro	
Valores de centro	<i>“Porque si todos pusiésemos un poquito de nuestra parte a lo mejor el instituto no estaba como está, si todos no intentásemos ser más que los demás, el instituto iría mucho mejor”</i> (Chica, 16;8)
	<i>“Sólo si participan los profesores no creo que se consiga mucho resultado, así que podían también participar los alumnos y que también contaran nuestras opiniones”</i> (Chica, 14;8)
Prestigio	<i>“Porque gente que venga de otros institutos o de otro país y vea que nosotros les damos cariño (...) y luego él lo va diciendo por ahí, entonces este instituto quedará bien desde mi punto de vista”</i> (Chico, 15;0)
	<i>“Si gana el equipo de baloncesto del colegio queda bien todo el instituto y ya salen beneficiados los que están en el instituto aunque no participen”</i> (Chico, 16;1)

Análisis cuantitativo

Cuando el alumnado piensa en las consecuencias de su participación se refiere principalmente a los efectos que ésta tiene en su clase y en él mismo como individuo. Respecto al *nivel de aula*, vemos que tres cuartas partes de los estudiantes creen que el hecho de que participen o no va a tener efectos en las *relaciones con sus compañeros* – lo sostiene el 48,6% de los estudiantes- y/o *profesores* –lo señala el 58,6% de los estudiantes. La proporción de estudiantes que hacen referencia a las consecuencias de la participación en las relaciones interpersonales se ve influida por la variable centro. Así, aunque la diferencia no sea estadísticamente significativa, la proporción del alumnos que mencionan esta consecuencia en el Centro A (94,1%) parece ser mayor que en los otros dos centros (66,75% en el Centro B y 71,4% en el Centro C) (χ^2 (2)=4,745 $p=.093$) Y, además, casi dos tercios (65,7%) piensan en los efectos que su participación tiene en la *dinámica de la clase*. Con respecto al género, el 80.8% de los chicos hablan de cómo el funcionamiento de la clase se ve influido por la participación de los estudiantes, mientras que el 56,8% de las chicas hacen referencia a ello (χ^2 (1)=4,161

$p=.041$). Y por último, dentro de la influencia de la participación en el aula, el 52,9% menciona las ventajas asociadas a la cooperación del alumnado para buscar un objetivo común.

En cuanto a los *efectos individuales* de la participación, el más mencionado es el carácter *afectivo* que tiene para los estudiantes participar (64,3%), aunque los efectos en el *desarrollo personal* y en los *resultados académicos* son también señalado en un alto porcentaje – 48,6% y 54,3% respectivamente. La proporción de estudiantes que hace referencia a las consecuencias *afectivas* de la participación es mayor entre aquellos estudiantes que han cursado el programa *Equipar para Educadores* que en los que no lo han cursado (76,5% frente al 52,8%) ($\chi^2(1)=4,275$ $p=.039$).

Cuando se representan los efectos para el centro piensan sobre todo en la influencia en los *valores de centro* que se desprenden de la participación de los estudiantes, mencionado por el 38,6%. Este efecto concreto es más señalado por los estudiantes que tienen experiencia como delegados o mediadores (70%) que por el resto de sus compañeros (33,3%) ($\chi^2(1)=4,864$ $p=.027$). Aunque cabría esperar que el tipo de centro influyese en la percepción de la relación entre la participación y los *valores de su centro*, no parece justificarse estadísticamente, aunque el porcentaje de alumnos que habla de esta relación es ligeramente mayor en el centro A (58,8%), que cuenta con un sistema de ayuda entre iguales, frente al centro B (33,3%) y al Centro C (28,6%) ($\chi^2(2)=3,985$ $p=.136$) que no disponen de este sistema. El *prestigio* que la participación del alumnado le da al centro es señalado por el 14,3% de los estudiantes.

La Figura 5.11 refleja de manera gráfica los porcentajes de estudiantes que mencionan las diversas consecuencias expuestas.

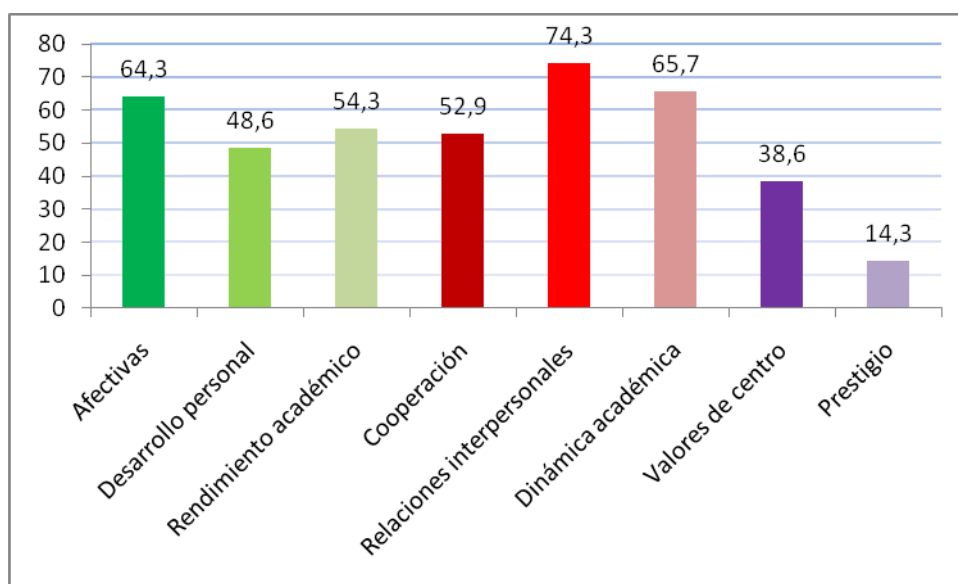


Figura 5.11. Distribución de las consecuencias derivadas de la participación del alumnado (%) (N=70)

Barreras de la participación

Análisis cualitativo

Cuando los estudiantes reflexionan acerca de los distintos aspectos que configuran el concepto de participación estudiantil hay dos elementos que en ocasiones se mencionan como barreras a su conducta participativa, tanto en el aula como en el centro. La primera tiene que ver con el carácter egocéntrico de algunos estudiantes, aquí llamado **individualismo**. Señalan que algunos estudiantes no están preparados para preocuparse por el bienestar común sino que sólo piensan en lo que les resulta placentero aquí y ahora. Por ejemplo, cuando les preguntábamos si elaborar las normas de clase era un ámbito en el que los alumnos pudieran participar, algunos decían que no porque *“las normas que van a poner los alumnos siempre van a ser a nuestro beneficio”* (Chica, 16;2) y *“hay unas normas que son básicas, que a lo mejor no estamos de acuerdo, pero que se deben hacer. A lo mejor nosotros queremos tal cosa pero en realidad sabemos que no debería ser así”* (Chica, 15;2)

La segunda tiene que ver con el uso que desde el entorno se hace de la participación de los estudiantes. Así, muchos alumnos señalan que nunca consiguen lo que se proponen, que no se les hace caso y que eso les genera cierto desánimo y **frustración**, lo que dificulta su participación futura. Una chica lo ejemplificaba claramente cuando le

preguntábamos por su valoración sobre la elaboración de las normas como un ámbito de participación. Ella (15;10) contestó diciendo: *“Sí, y a veces lo hacen con encuestas y eso, pero no nos hacen caso. No sé si es para hacer el paripé un rato. En el otro instituto que estuve yo nos hicieron unas encuestas también y ponía ‘si no estás de acuerdo con tal tema pon aquí tu opinión y tal’ y luego, al cabo de los días, le dije yo a la profesora ‘bueno, y esto que pusimos en el papel, ¿no ha servido de nada?’ y me dijo ‘no’ y se quedó tan tranquila”*. Este tipo de situaciones genera cierta indefensión en el alumnado que parece tener asumido que *“realmente ni van a cambiar (los profesores) todo lo que los alumnos quieren cambiar, ni van a cambiar lo que los profesores no quieren cambiar. Siempre va a haber un punto medio que va a ser para los profesores”* (Chico, 15;0).

Análisis cuantitativo

Como se recoge en la Tabla 5.9, un 21,4% del alumnado considera que los estudiantes no están capacitados para participar adecuadamente en el centro y un 25,7% habla de los sentimientos de frustración que las experiencias negativas previas de participación les han provocado. En ambos casos, los datos parecen apuntar a que los estudiantes del centro A –aquél que cuenta con un sistema de ayuda entre iguales- se percatan de estas barreras más que sus compañeros de otros centros, siendo sólo significativa la diferencia en cuanto a la frustración.

Tabla 5.9. Distribución de las barreras a la participación en función del centro (%)

	Centro A	Centro B	Centro C	TOTAL	$\chi^2_{(1)}$	p
Individualismo	41,2	15,4	14,3	21,4	5,208	n.s.
Frustración	47,1	23,1	7,1	25,7	6,724	.035
N=	17	39	14	70		

Propuestas para mejorar la participación del alumnado

Análisis cualitativo

Una de las preguntas que debían contestar los estudiantes durante la entrevista les hacía imaginarse en un futuro hipotético en el que ellos se hubiesen convertido en profesores

o en parte del equipo directivo del centro y, desde esa posición, debían decir si harían algo para favorecer la participación del alumnado o no, y en su caso el qué.

Ante esta situación algunos estudiantes decían que **no harían nada** para aumentar la participación del alumnado porque *“yo creo que como estamos aquí estamos bien”* (Chica, 17;3) o porque *“tampoco forzaría a que dieran su opinión. No sé, me parece que es una cosa que decide cada uno. O sea, que no se podría hacer nada”* (Chico, 14;6).

Otros, sin embargo, sí creen que podrían **hacer algo** para aumentar la participación del alumnado. Entre estas propuestas, algunos optan por proponer más actividades no académicas que recojan los intereses del alumnado, incrementando así la oferta de oportunidades reales para participar. En general se trataría de *“ponerles cosas que les gustasen más”* (Chica, 16;3). Entre las propuestas estarían *“por ejemplo, de lectura, un taller de lectura con comics, un día se lee un comic y se comenta, y a las chicas, que les suele gustar más, pues un libro de amor o lo que sea. O por ejemplo, aunque se tendría que hacer por la tarde porque en horario lectivo no dejarían, pues hacer una especie de escuela-taller. Creo que eso lo hace el ayuntamiento, por ejemplo, montar unas clases de cocina o de carpintería o electrónica, que si se te funde algo que no seas tan tonto de no cortar la luz antes de tocar el cable”* (Chico, 15;3).

Otros hablan de incrementar la participación dentro de clase a través del uso de metodologías diversificadas, que hagan las clases más amenas y motiven más al alumnado. Hay alumnos que proponen *“hacer las clases más amenas, más divertidas. (...) o sea, que sea aprender, a ver, no por eso vas a dejar de explicar, pero cosas que a ellos les llamasen la atención, para que estuviesen atentos. Pues por ejemplo, no sé, poner películas de vez en cuando (...) y luego hacer un pequeño debate. Y luego, no sé, también hacer alguna salida y tal, alguna excursión. Y no sé, por ejemplo, lo que explicase pues luego ya hacer un resumen o ayudarles para que les quedasen las ideas más claras”* (Chica, 17;3).

Algunos estudiantes consideran que para aumentar la participación del alumnado lo que habría que hacer es fortalecer la relación que mantiene con el profesorado. Aunque *“es complicado porque no puedes obligar a una persona a cambiar su actitud hacia nada*

pero les puedes motivar creando un buen ambiente de trabajo, creando una relación más afectiva entre alumno y profesor, porque yo recuerdo que cuando estabas en Primaria e Infantil que llegabas contentísimo al colegio, te ibas a tu casa encantado, ‘pues la profe me ha contado no sé qué’. Claro, no es lo mismo, porque aquí hay que tener un nivel de seriedad mayor, pero supongo que se puede llegar a un término medio en el que se pueda compaginar la posición de los profesores y de los alumnos, pero uniéndolos para mejorar la relación y así aprender más” (Chica, 15;9) En concreto, proponen que el profesorado esté receptivo a las necesidades de sus alumnos y se muestre preocupado por ellos no exclusivamente, aunque también, desde el punto de vista académico, sino una preocupación personal. Consideran que para que el alumnado participe más es necesario que “*estuviesen a gusto en clase, que no estuvieran ahí, no sé, sentados y que no pregunten nada por miedo (...) [¿Cómo conseguirías eso?] Que los profes pudieran hablar con los que ven que no están bien en clase, que hablasen con ellos o con sus padres o algo*” (Chica, 17;2).

Por último, algunos estudiantes consideran que si fuesen profesores aumentarían la participación del alumnado a través de una disciplina más punitiva -“*procurar ser directa y castigar con castigos más duros a quien crea que tengo que castigar*” (Chica, 17;5) -, o con el uso de recompensas - “*supongo que al que participe le daré una especie de recompensa o algo así. No sé, subidas de nota, o gente que está amenazada de expulsión pues perdonarla*” (Chico, 15;6).

Análisis cuantitativo

Menos de una quinta parte del alumnado considera que *no haría nada*, o que no se podría hacer nada, para que aumentase la participación del alumnado (18,8%). Por tanto, una amplia mayoría del alumnado sugiere alguna manera para favorecer la implicación de los estudiantes (véase la Figura 5.12). Los chicos contribuyen a esta proporción de alumnos más que las chicas (88,4% frente al 69,2%) ($\chi^2(1)=3,882$ $p=.049$)

El alumnado que propone *aumentar el número de actividades* que se ofrecen en el centro y en el aula y ajustar éstas a los intereses de los estudiantes, alcanza el 36,2% de la muestra. En una proporción inferior (30,4%), y pensando en potenciar la

participación académica dentro del aula, apuestan por *metodologías diversificadas* que motiven al alumnado. En ambos casos se apuesta por favorecer la motivación externa del alumnado. Un 27,5% de los estudiantes considera que los alumnos participarían más si el *profesorado mostrase una mayor preocupación personal por ellos*, fortaleciendo la relación entre ambos. Esta idea es defendida por el 37,2% de las chicas aunque por sólo el 11,5% de los chicos ($\chi^2(1)=5,351$ $p=.021$). Las opciones más conductistas, basadas en castigos y recompensas, cuentan con poco apoyo estudiantil.

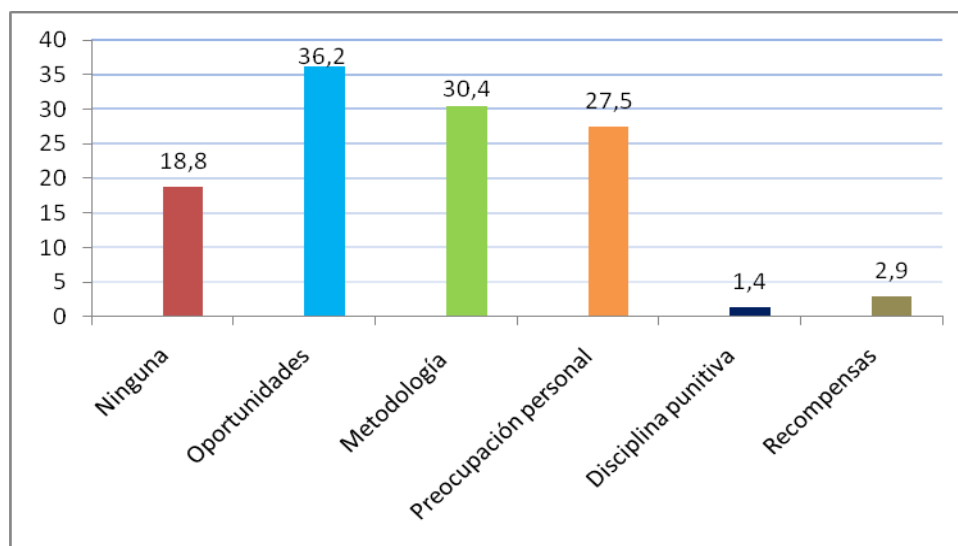


Figura 5.12. Distribución de las propuestas para mejorar la participación del alumnado (%) (N=69)

5.5. LAS EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS DEL ALUMNADO

5.5.1. La participación del alumnado dentro del centro

5.5.1.1. Grado de participación

Para analizar este aspecto se les preguntaba a los estudiantes si ellos participaban en el centro o en su clase y cómo lo hacían. Atendiendo a sus respuestas, hemos agrupado el grado de participación de los estudiantes en tres niveles:

- Alto:** si dicen participar en actividades tanto en su clase como en el centro
- Medio:** si dicen participar en las actividades o de su clase o del centro, pero no ambas
- Baja:** si reconocen no participar en casi nada.

Así entendida, y tal y como muestra la Figura 5.13, dos tercios del alumnado estiman su participación como media (62,3%), un cuarto como alta (24,6%) y algo más de una décima parte considera que no participa casi nada (13%).

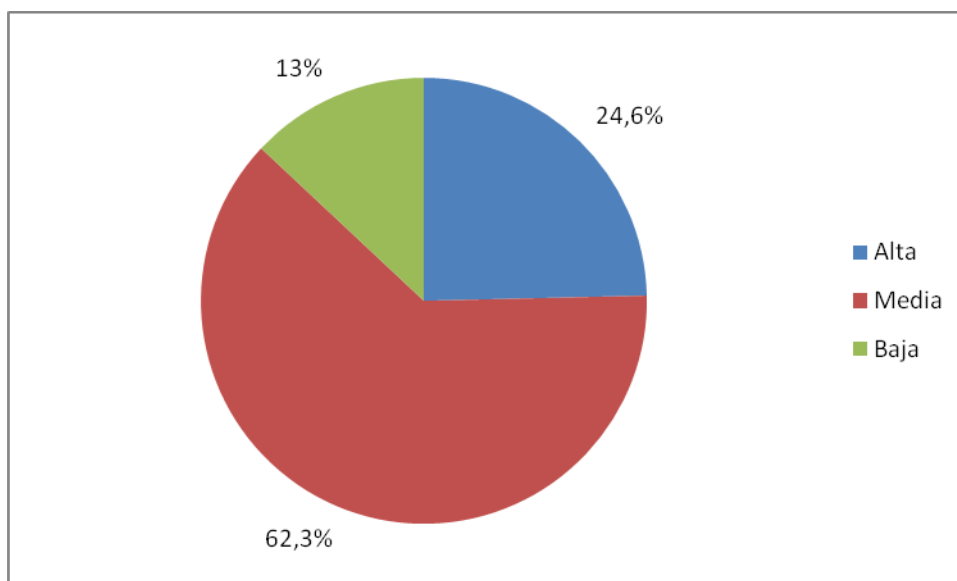
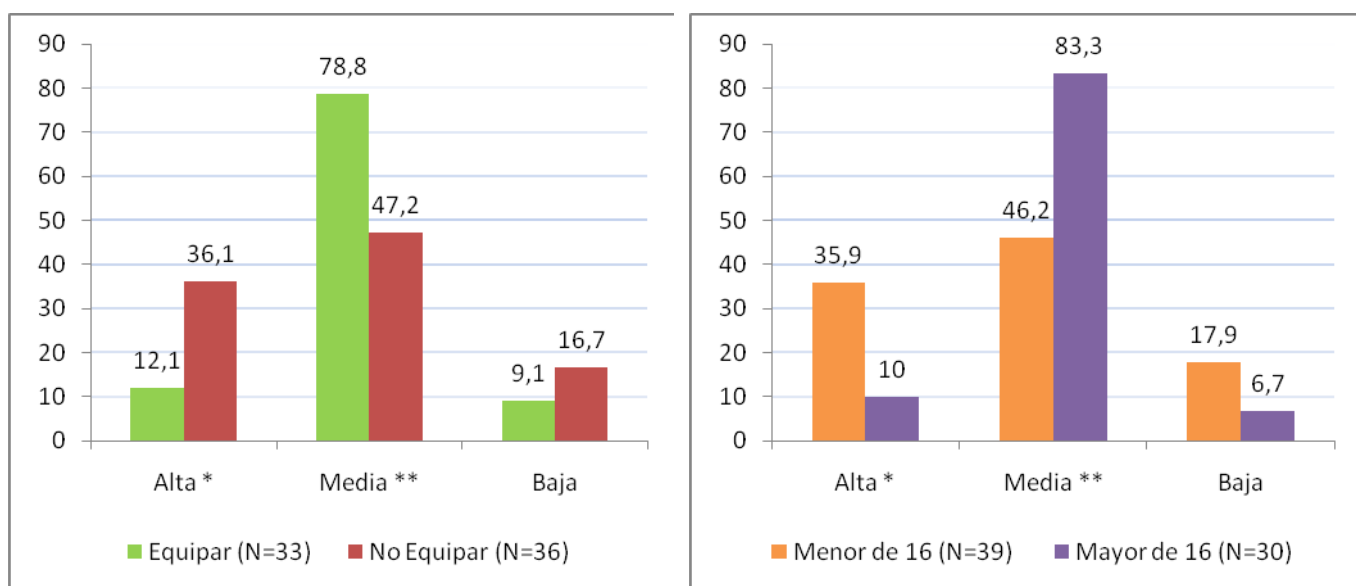


Figura 5.13. Distribución de la estimación que hace el alumnado de su grado de participación (%) (N=69)

Como es lógico por la definición propuesta, aquellos que tienen experiencia como delegados o mediadores señalan en una proporción mayor que sus compañeros que su participación es alta (80% frente al 15,3%) ($\chi^2(1)=19,305$ $p=.000$), y a la vez apuntan en una proporción menor que su participación es media (10% frente al 71,2%) ($\chi^2(1)=13,632$ $p=.000$).

El haber cursado el programa *Equipar para Educadores* también arroja diferencias. Así, el alumnado que lo ha cursado dice más que su participación es media ($\chi^2(1)=7,306$ $p=.007$) y dice menos que es alta ($\chi^2(1)=5,337$ $p=.021$). También encontramos algunos resultados diferentes según la edad de los estudiantes. En concreto, los estudiantes menores de 16 años consideran que su participación es media y alta en proporciones más elevadas que sus compañeros mayores (respectivamente: ($\chi^2(1)=9,982$ $p=.002$), ($\chi^2(1)=6,125$ $p=.013$). Ambas variables se representan en la Figura 5.14.



*p≤.05 **p≤.010

Figura 5.14. Diferencias en la estimación del alumnado de su grado de participación propia en función de haber cursado el programa Equipar para Educadores y de su edad (%)

Las diferencias que se manifiestan en el grado de participación que dicen tener los estudiantes que han cursado el programa *Equipar para Educadores* y los que no se mantienen en el Centro B, donde la mitad de los estudiantes entrevistados habían cursado el programa (N=21) y la otra mitad no (N=18). Los resultados señalan que la proporción de estudiantes que dice tener una participación media es mayor entre los que han cursado el programa *Equipar para Educadores* (76,2% frente al 44,4%) ($\chi^2(1)=4,127$ p=.042).

5.5.1.2. Tipo de participación

Cuando responden qué hacen para participar, los estudiantes citan distintos tipos de actividades. Unas son ejemplos de una **participación pasiva**, entendida ésta como el respeto de las normas de la clase o el centro. Por ejemplo:

“[¿Tú participas en el centro y en la clase?] *No mucho. [¿Y en qué participas, en lo poco que participes?] Hombre, yo intento no liarla, no ensucio cosas, no falto al respeto a los profesores, pero... yo, no me gusta estudiar, ¿sabes?, es eso, lo que debería hacer es estudiar pero yo no la estoy liando en clase, yo estoy a mi bola pero sin molestar a nadie, ¿sabes?*” (Chica, 14;7)

Otros, suponen la implicación activa de los estudiantes. Esta implicación puede ser **convencional**, es decir, en actividades que se desprenden de lo esperado en el papel de alumno y que, por tanto, son prácticamente obligatorias para todo el alumnado que quiera ser valorado como buen estudiante. Por ejemplo:

“[¿Y tú participas?] *A veces.* [Sí, ¿en qué?] *¿En clase o en el instituto?* [Las dos cosas puedes decir, en clase y en el instituto]. *Pues yo en clase pues por ejemplo, bueno es que a veces me da vergüenza, ¿no?, y participo sí, así, pues si no entiendo algo le pregunto a la profesora y la profesora a lo mejor me lo explica. Y también, cuando estamos en plástica, a veces el profesor nos saca y dice quién quiere salir a la pizarra para dibujar el dibujo que tenemos que hacer en la lámina y a veces salgo.* [A veces sales, muy bien, ¿y en el instituto?] *En el instituto, es que yo en el instituto no participo*” (Chica, 15;0)

Pero también se puede entender como una participación activa **no convencional**. En este caso, las actividades que se llevan a cabo suponen la dedicación de las personas más allá de lo esperado por su papel de estudiante, es decir, implicarse en algo que no todos los compañeros realizan. También se incluye, por tanto, el ser delegado, mediador, ayudante, o cualquier otro tipo de figura institucional que no sea de obligado cumplimiento por todo el alumnado. Por ejemplo:

“*Yo por ejemplo siempre estoy participando en todas las actividades del centro. En un concurso de lectura que vamos a competir con otros institutos, pues siempre me apunto yo. O se va a organizar en el centro el día del libro, pues hay que montar la exposición o hay que hacer un mercadillo, pues para eso estamos. Yo además es que pertenezco a una asociación de alumnos, en la organizamos campañas el día del libro, también cuando celebramos el día de la paz o algo pues hacemos recogidas de juguetes, una vez se recogieron libros de texto al final del curso para mandarlos a Bolivia, también en San Valentín, que en este centro se celebra mucho, se pone una urna y entonces la gente se manda cartas de amor y esas cosas*” (Chica, 15;9)

El tipo de participación que más estudiantes dicen llevar a cabo es de tipo activo *convencional*, señalada por el 84,1%, y en proporciones semejantes se encuentran las

formas *pasivas* de participación (30,4%) y las formas activas *no convencionales* (31,9%). Tal y como se podía suponer por la propia definición de la categoría, los estudiantes con experiencia como delegados o mediadores señalan más que sus compañeros participar de forma activa no convencional (90% frente al 22%) ($\chi^2(1)=18,187$ $p=.063$).

5.5.2. La participación del alumnado fuera del centro

Cuando los estudiantes responden a qué tipo de cosas pueden hacer fuera del contexto del centro que se pudiesen considerar una forma de participación, proponen distintas actividades. Las hemos organizado, siguiendo los criterios para la participación dentro de clase, en tres formas de participación. La primera es una **participación pasiva**, es decir, centrada en el respeto de las reglas y de las normas. Supone, más que hacer algo, no hacer algo negativo, como se ve en el siguiente ejemplo:

[Hemos estado hablando de participar dentro del centro y de la clase, ¿qué opinas de la participación fuera?, ¿cómo piensas que puedes participar tú como adolescente en la comunidad, en el entorno?] *Pues cumpliendo con las obligaciones y todo, y no hacer gamberradas por la calle ni nada de eso*" (Chica, 14;9)

La segunda supone llevar a cabo las actividades esperadas para su edad. En el caso de los adolescentes supone, principalmente, implicarse en la sociedad a través de actividades con los amigos. Sería una **participación activa convencional**. Por ejemplo:

"[Y hemos hablado de participar dentro del centro, fuera del centro ¿cómo podéis participar la gente de tu edad?] *Haciendo deporte, jugando a la play, al ordenador, saliendo al campo, viendo la tele, leyendo, hablando.* [Y tú, ¿en qué participas?] *Pues con mis amigos. A lo mejor dicen "¿qué hacemos?" pues tú propones "pues vamos para allá, o vamos a..."*" (Chico, 16;7)

Por último, habría un tipo de **participación no convencional**, que supone una implicación que va más allá de realizar actividades con sus amigos, y que implica tanto

la realización de actividades programadas que requieren cierto compromiso extra por parte del alumnado- de forma equivalente a como entendíamos este tipo de participación dentro del centro. Puede centrarse en aspectos personales (por ejemplo, formar parte de algún equipo o pertenecer a alguna asociación cultural) o sociales (por ejemplo, ayuda a otras personas, reciclar, poner reclamaciones en el ayuntamiento, etc.).

“[¿Y fuera del centro participas de alguna manera en tu comunidad, en alguna asociación, en alguna organización?] *No, yo he puesto quejas pero porque no hay buses suficientes. [¿Dónde has ido, al ayuntamiento a decirlo?] En la empresa de autobuses para poner una queja (...)* [¿Y aparte de eso, así en alguna organización, asociación o algo así?] *Voy a la escuela de música. Hago clases. Hago violonchelo y no sé, organizamos conciertos de vez en cuando*” (Chico, 14;10).

Las actividades que más citan los estudiantes cuando piensan en su participación fuera del centro se engloban en la participación no convencional (41,2%), siendo mencionado por más de la mitad de los chicos y por algo menos de un tercio de las chicas ($\chi^2(1)=4,741$ $p=.029$). Un tercio señala que participa de una forma pasiva, y cerca de un cuarto menciona las actividades que realizan con sus amigos como su forma de participar.

De los alumnos que habían dicho mantener una participación pasiva en el centro (N=21), encontramos que el 61,9% también señala este tipo de participación fuera, mientras que el 38,1% no lo hace.

5.5.3. Comparación de la participación del alumnado fuera y dentro del centro

Análisis cualitativo

Después de que el alumnado hubiera reflexionado sobre su participación tanto dentro como fuera del centro, se le preguntaba en qué contexto consideraba que era más fácil participar y por qué. Así, podían decir que era más fácil para ellos participar dentro del centro, participar fuera del centro o que no había diferencias.

Los motivos que los estudiantes esgrimen para justificar por qué es **más fácil participar en el contexto del centro escolar** que fuera de él son fundamentalmente dos. El primero tiene que ver con saber en qué participar. Dentro del centro, las necesidades están más claras y la información acerca de las vías de participación llega más directa al alumnado, incluso en ocasiones se solicita su participación en una actividad concreta de manera directa. Otros hablan del apoyo que encuentran dentro del centro para participar ya que tienen modelos que seguir (profesores, compañeros) y conocen a la gente que lleva a cabo las distintas actividades y esa gente les conoce a ellos, no son personas anónimas, por lo que se sienten más arropados.

Aquellos estudiantes que, por el contrario, consideran que es **más fácil participar fuera del centro escolar** también utilizan principalmente dos argumentos para justificarlo. El primero también estaría relacionado con el ámbito en el que participar, pero argumentando que las oportunidades que se brindan fuera del contexto escolar son más variadas y por tanto es más fácil encontrar algo que se ajuste a los intereses propios de cada persona. Es decir, hablan de la variedad de elección que se da fuera del centro. El segundo argumento tiene que ver con la menor presión social a la que se enfrenta el estudiante cuando está fuera del centro, ya que el anonimato con el que cuenta le permite poder elegir participar sin tener que cubrir las expectativas que los demás tienen en él o sin enfrentarse a sus valoraciones. Por tanto, fuera del centro la participación es más autónoma.

Quienes señalan que no hay diferencia, pueden indicar tanto que es **igual** de fácil como igual de difícil. La Tabla 5.10 recoge ejemplos de las respuestas del alumnado que ilustran estos motivos.

Tabla 5.10. Ejemplos de motivos para justificar el contexto donde es más fácil participar para los estudiantes

MOTIVOS	EJEMPLOS
Más fácil dentro	
Sabes en qué	<i>“Por ejemplo, yo no sabría con quién hablar en la sociedad, aquí, por ejemplo, se lo dices al tutor o al director. En la sociedad yo no sé con quién hablaría, bueno, con amigos y tal pero eso no...”(Chico, 14;6)</i> <i>“yo creo que dentro porque está todo como más recogido, ¿sabes? Si no participas en una cosa puedes participar en la otra, pero está todo como más junto, es todo más fácil, aunque fuera si estás enterado y eso</i>

también puedes participar pero es más fácil enterarte aquí. Si no te lo dice el tutor, te lo dice el orientador cuando pasas por el pasillo, es más recogido”(Chica, 14;10)

Apoyo *“Dentro, porque te escuchan mejor, te escuchan más que fuera, por ejemplo en el ayuntamiento ¿Y por qué es eso? No sé, yo creo que aquí como que te conocen, están más pendientes de ti” (Chica, 16;3)*
“Supongo que si no eres sociable aquí te ayuda más que todo el mundo hable, y todo el mundo va a querer hablar en algún momento. Aquí estás más acompañado, la calle es más... si no quieres no dices nada. O sea, que sería más fácil participar dentro” (Chico, 15;0)

Más fácil fuera

Variedad de elección *“Fuera, porque dentro me aburre” (Chica, 15;8)*
“Fuera porque si quieres buscar algo lo encuentras. Es que tienes el polideportivo, hacen excursiones, si quieres apuntarte a algo también puedes. Tienes la biblioteca, que también tienes actividades extraescolares y la casa de la juventud que también tiene de todo (...) Pero en el instituto no, no sé a lo mejor es la publicidad” (Chico, 15;0)

Autonomía *“Es más fácil participar fuera porque es como más personal, como más tuyo. Y por ejemplo, las personas que tienen miedo y dicen ‘quiero hacer algo bien pero no puedo por el qué dirán’ pues entonces al irte es como ‘nadie lo sabe y puedo hacer lo que me gusta’” (Chica, 16;8)*

Igual

“Yo creo que es que haya un sitio donde participar y eso depende de a qué centro vayas o de en qué barrio vivas” (Chica, 16;8)

Análisis cuantitativo

El 51,5% del alumnado considera que es *más fácil participar dentro*, tal y como se ve en la Figura 5.15. Una cuarta parte del alumnado lo justifica diciendo que es más fácil participar dentro porque se *sabe en qué* y una proporción igual argumenta que dentro del instituto recibes un *apoyo* con el que no cuentas fuera.

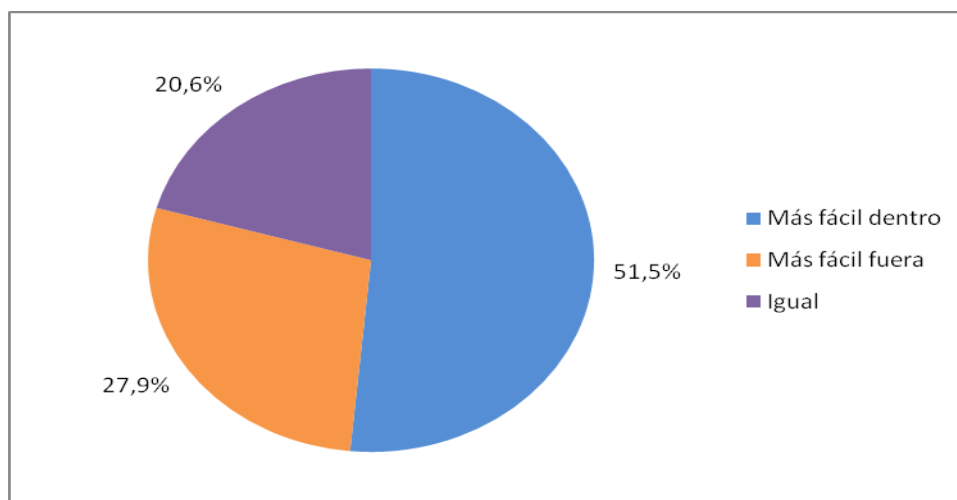


Figura 5.15. Distribución de la dificultad de participar del alumnado según el contexto (%) (N=68)

Los alumnos que consideran que la *variedad de alternativas* para participar es mayor fuera y que, por tanto, resulta *más fácil participar fuera* del entorno del instituto, alcanzan el 10,3% de la muestra. Por su parte, el 17,6% considera que la participación fuera se ve facilitada por poder comportarse con mayor libertad y *autonomía*. Se puede resaltar, además, que ningún alumno como experiencia como mediador o delegado considera que la participación sea más fácil fuera, aunque lo sostenga así un tercio de sus compañeros ($\chi^2 (1)=4,022$ $p=.045$).

Por último, hay que señalar que un 20,6% de los estudiantes no considera que la facilidad para participar esté asociada en el contexto en el que se vaya a llevar a cabo esa participación.

CAPÍTULO 6.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La participación del alumnado es, como hemos visto a lo largo de este trabajo, un fin de nuestro sistema educativo. Si queremos que sean ciudadanos implicados en sus comunidades es necesario que aprendan a participar. Así, los centros escolares son el lugar donde los estudiantes pueden ejercer su ciudadanía en el presente pero también donde se pueden formar como ciudadanos de futuro. La participación del alumnado es esencial desde un punto de vista de desarrollo personal para lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de las competencias básicas. Pero también tiene efectos en el contexto en el que se produce ya que, por ejemplo, es un elemento clave en la promoción y mantenimiento de una clima escolar positivo en el que los estudiantes, como otros miembros de la comunidad escolar y dentro de un modelo de escuela inclusiva, se sientan agentes de su funcionamiento. La participación es referente obligado en la mayoría de las propuestas para conseguir escuelas más eficaces. Los autores, las administraciones y los centros han promovido en los últimos años iniciativas que pretenden mejorar la implicación ciudadana de los adolescentes, muchas de ellas dentro del contexto escolar. Sin embargo, no existen apenas estudios que valoren lo que se ha conseguido hasta el momento en términos de su impacto en las representaciones que tienen los estudiantes como principales implicados, algo que parece ir en contra de propuestas internacionales como la de *Save the Children*. Dada la relevancia de la participación del alumnado en la escuela esta tesis se propuso como objetivo conocer el sentido que dan a su participación. Es decir, indagar en las concepciones que los estudiantes tienen acerca de su participación en los centros de secundaria. Este objetivo global se concreta en otros específicos tales como indagar en si los estudiantes se representan su participación como un objetivo de la educación, o conocer sus ideas acerca del proceso de participación o cómo interpretan sus experiencias participativas, analizando en profundidad sus opiniones respecto a la figura del delegado, por ser el único papel de participación estudiantil establecido legalmente y de obligada existencia en todas las aulas de secundaria. Pero además se pretende establecer la influencia que distintas variables, como el género, el curso, el centro y /o la experiencia de participación de los estudiantes, tienen en estas concepciones.

Para enfrentarnos a estos objetivos se diseñaron dos estudios. El primero se acercaba a las concepciones de los estudiantes sobre el proceso de participación, sobre su experiencia participativa y sobre la figura del delegado a través de un cuestionario diseñado al efecto. Debido a las características del instrumento, y al hecho de que el ámbito de participación explorado se limitaba a la implicación del alumnado en la toma de decisiones que le afectan en su clase y en su centro, se llevó a cabo un segundo estudio que a través de entrevistas siguiendo el método clínico-crítico piagetiano permitiese profundizar en qué piensan los estudiantes acerca del proceso de participación y de sus experiencias participativas. Se partía de su propia definición del concepto de participación y de su valoración en cuanto a su relevancia como objetivo educativo.

A continuación se extraerán las conclusiones de ambos estudios conjuntamente, ya que han mostrado una tendencia similar. Hay que recordar que las concepciones acerca de la figura del delegado sólo eran abordadas en el primer estudio mientras que las representaciones acerca de qué es participar y su consideración como objetivo educativo sólo lo eran en el segundo. Se discutirán nuestros resultados en relación con estudios previos y con las distintas aportaciones teóricas relevantes en este campo. Comenzaremos resumiendo los principales resultados obtenidos para dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos comenzando por el más abstracto relacionado con el grado en que se considera la participación de los estudiantes un objetivo educativo y, a continuación, la influencia de las variables independientes en estos resultados.

6.1. LA CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN COMO UN OBJETIVO EDUCATIVO.

Los estudiantes tienen una representación de los objetivos de la educación centrada en el individuo. Así, la mayoría se muestra de acuerdo en señalar la educación como un fin ya que lo que pretende es que las personas sean autónomas, que puedan desenvolverse en la sociedad, comprenderla y tomar decisiones. Aunque además la entienden como un medio ya que mencionan que la educación obligatoria es un paso intermedio para seguir con la vida académica o para incorporarse al mundo laboral. Bolívar (2008) también señala este aspecto como una dimensión de la educación ciudadana. Sin embargo, el objetivo de la educación obligatoria, como hemos señalado en los dos primeros

capítulos, es contribuir a la formación de ciudadanos capaces de convivir de acuerdo a los principios democráticos e implicarse en las distintas facetas de la sociedad. Pero las ideas de los estudiantes de este estudio no parecen apoyar este carácter comunitario como objetivo educativo. Son menos los que señalan que la educación pretende formar a personas comprometidas que puedan aportar algo para beneficiar a la sociedad y a los demás, no sólo a ellos mismos, objetivo social que es, en esencia, la base de la ciudadanía democrática y que también está recogido dentro de la competencia social y ciudadana (RD 1631/2006 de 29 de diciembre). Aunque son escasos, también hay estudiantes que señalan que la escuela no pretende el desarrollo de los estudiantes sino que su objetivo es tenerlos controlados. Esta idea debería interpretarse como un síntoma del fracaso de la institución escolar con algunos alumnos y podría estar relacionado con el fracaso escolar o con los problemas de conducta, principales preocupaciones de los docentes en nuestro país (Defensor del Pueblo, 2000).

Sin embargo, esta forma de representarse los objetivos de la educación no concuerda del todo con la definición que dan los propios estudiantes de qué es un buen ciudadano. De forma congruente a lo encontrado en otros estudios, los alumnos tienen una visión ético-cívica de la ciudadanía (INJUVE, 2008; Lister et al., 2003; Sherrod, Flanagan y Youniss, 2002). La mayoría de los estudiantes consideran que un buen ciudadano es aquel que se comporta de una manera cívica, de acuerdo con los valores de la sociedad. Este dato coincide con la visión despolitizada de la ciudadanía señalada por otros estudios (EUYOUPART, 2004; Lanza, 2009; Lister et al., 2003; Morán y Benedicto, 2003; Morán y Merchán, 2003) que equipara ciudadanía con civismo. En segundo lugar mencionan que un ciudadano debe estar comprometido con el avance de la sociedad, preocupándose por los otros y siendo consciente de las repercusiones de sus propios actos. Por tanto, ponen de manifiesto una dimensión dinámica y social del ciudadano (Cortina, 2001; Crick, 2002; Gimeno 2003; Herrera y Prieto, 2003; Lawson 2001; Lawy y Biesta, 2006) y un modelo de participación social constructiva (Lister et al., 2003). Pero también reconocen, aunque en una proporción menor, el carácter político de la ciudadanía y consideran que un buen ciudadano debe cumplir con sus obligaciones y sus derechos. Este aspecto fue el más señalado en el estudio de Haste (2004, 2005) con alumnos ingleses. Y por último, los estudiantes también hablan de un modelo tradicional de ciudadanía, al considerar que un buen ciudadano es aquel con un proyecto vital y autonomía económica. Esta idea coincide con lo encontrado por Lister et al.

(2003) cuando señalan que los adolescentes consideran un ciudadano de primera categoría a aquel que tiene un estatus socioeconómico elevado e independencia económica y, además, parece ser la más congruente con los objetivos de la educación señalados por los estudiantes.

Respecto a la relación del concepto de ciudadanía y de participación, los estudiantes señalan que aunque es un aspecto positivo, no es un requisito en el comportamiento de un buen ciudadano. El concepto de participación se puede entender como un continuo organizado en torno a la implicación y la responsabilidad que asume la persona que participa. En un extremo encontraríamos una participación limitada a hacer lo que otros dicen o a dejar hacer. Es lo que los autores han llamado “estar ahí” (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007), jóvenes como clientes (Holdsworth, 2001, citado en Rudduck y Flutter, 2003), participación simple (Trilla y Novella, 2000, citado en Martín y Puig, 2007) o “formar parte” (Bisquerra, 2008). En el otro extremo encontraríamos una participación global que supone la elección de la actividad, su gestión, su puesta en práctica y su evaluación por parte de las personas que participan. Así, los autores hablarían de reconocimiento y aceptación (Black-Hawkins et al., 2007), de jóvenes como ciudadanos plenos (Holdsworth, 2001, citado en Rudduck y Flutter, 2003), de metaparticipación (Trilla y Novella, 2000, citado en Martín y Puig, 2007), o de “tener parte” (Bisquerra, 2008) o estudiantes como investigadores (Fielding, 2001). Este extremo es el que se promueve desde las propuestas de organizaciones que defienden los derechos de infancia y la adolescencia como *Save the Children*, desde los objetivos educativos que promueve nuestra legislación educativa y desde los modelos de escuela democrática e inclusiva. Las respuestas de los participantes en este estudio parecen indicar que los alumnos tienden a una concepción de la participación que supone mayor implicación y responsabilidad, aunque estarían en el medio del continuo planteado en torno al concepto de participación. Así, cuando definen el concepto de participación, más de la mitad del alumnado hace referencia a poder dar su opinión. Esto podría entenderse como un reflejo de su comprensión del derecho de autodeterminación (López, 2008; Ochaíta y Espinosa, 1997, 2004; Ruck, Abramovitch y Keating, 1998; *Save the Children*, 2009). En segundo lugar, se señala que la participación implica la búsqueda del bienestar del grupo, lo cual sería un reflejo del carácter prosocial de la misma (Hart et al., 2006). En menor medida, se señala que participar es hacer cosas con otros o simplemente respetar y no inferir. Estas maneras de participar coinciden con las

señaladas en el estudio de San Fabián (1997). Además, casi la mitad del alumnado entiende que la participación debe ser un proceso voluntario, lo cual puede reflejar la importancia que la autonomía y la autorregulación del comportamiento tiene a esta edad (Zimmer-Gembeck y Collins, 2003).

No obstante, un análisis en mayor profundidad de las representaciones de los estudiantes acerca de la participación en sus centros pone de manifiesto diversas dificultades y apoya la idea de que aunque sostengan un planteamiento solidario de la ciudadanía y la participación muestran una baja implicación personal en la acción (Morán y Benedicto, 2003), como veremos sobre todo al hablar de la poca disposición de los estudiantes para asumir el papel de delegado.

6.2. LA CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DEL PROCESO DE PARTICIPACIÓN EN SUS CENTROS

En general, los estudiantes valoran positivamente su participación en los centros. La consideran importante y necesaria, no habiendo ningún estudiante que señale que se trate de un proceso negativo para el centro. Además, consideran que también el profesorado valora la participación del alumnado como un factor positivo, y la mayoría lo atribuye a los efectos positivos que ésta tiene en el alumnado. No obstante, aunque la proporción sea menor, también algunos consideran que el profesorado está desmotivado con su trabajo y, por tanto, no se implica en la participación de los estudiantes. Esto debe resaltarse porque otros estudios han puesto de manifiesto que los alumnos consideran que su rendimiento mejora cuando perciben que sus profesores están comprometidos con sus tareas (Sands et al., 2007) y porque cuando los adultos perciben a los jóvenes como personas cuya opinión cuenta y les apoyan, les están ayudando a desarrollar su sentimiento de agencia o eficacia (Camino y Zeldin, 2002; Haste, 2004) lo cual se relaciona con la implicación cívica.

Esta visión positiva de la participación se mantiene al hablar de las ventajas e inconvenientes de este proceso. Merece la pena detenerse en el tipo de *inconvenientes* que señalan aunque sean menos que las ventajas, porque ponen de manifiesto que no se están cumpliendo, al menos desde el punto de vista de los estudiantes, los estándares propuestos por *Save the Children* (2005) para la participación de la niñez. En primer

lugar, se señala el mal uso que los centros hacen de la participación del alumnado. Así, más de una cuarta parte de los estudiantes mencionan la falta de consecuencias que su actividad tiene en el centro y en la clase y señalan la frustración que supone que sus esfuerzos por involucrarse en la vida del centro carezcan de efectos. Este es el elemento crítico más señalado por los autores ya que puede derivar en el desenganche de los estudiantes, tanto social (Delval, 1996; Haste, 2004) como académico (Jackson, 1991; Monguilot, 2002). Cuando la participación del alumnado no tiene repercusiones se está restando autenticidad a la participación (Fielding, 2004a, 2004b) y se está yendo en contra del modelo de escuela democrática e inclusiva que entiende que dar voz supone tener influencia en los resultados (Cook-Sather, 2006), y conocer el impacto de sus acciones. Otros señalan las represalias que pueden tomar los profesores ante opiniones de los estudiantes con las que no estén de acuerdo. Esto es congruente con los resultados de Fielding (2004a, 2004b) que encontró que las opiniones de los estudiantes suelen usarse como críticas arrojadas en vez de constructivas, a pesar de que los adultos deberían minimizar las consecuencias negativas derivadas de la participación. Por otra parte, hablan de la existencia de diferentes puntos de vista y el hecho de que esto derive en conflictos o en desilusiones entre los participantes, lo cual es un elemento intrínseco a este proceso. Además, los alumnos señalan que no se sienten preparados ni capacitados para participar ya que no son capaces de pensar más allá de ellos mismos. Estos dos últimos inconvenientes remiten a la necesidad de formar a los estudiantes para que aprendan a participar. Para que puedan ejercer el derecho de autodeterminación se debe capacitar a los adolescentes para ello porque, además, es la manera en la que las personas construyen su autonomía (Ochaíta y Espinosa, 1997). Pero estos dos inconvenientes también pueden entenderse como el reflejo del error de pensamiento de ponerse en lo peor, es decir, de una de las distorsiones cognitivas propias de la edad (Barriga, Gibbs et al., 2001; Gibbs, 1991) y así, aunque entiendan que la participación debe velar por el bienestar común ellos no son capaces de hacerlo.

Estos inconvenientes o barreras coinciden con los resultados de las investigaciones acerca de los derechos de autodeterminación (Peterson-Badali et al., 2003; Seguro, 2010). Por ejemplo, los estudios de Morrow (1999) acerca de la opinión de los adolescentes sobre sus propios derechos también encontraron que los chavales estaban preocupados por la falta de autonomía y de inclusión en la toma de decisiones de asuntos que les afectasen y señalaban, además, que a veces no estaban preparados para

tomar decisiones. Coinciden igualmente con la falta de eficacia externa con que se representan los jóvenes la política puesto que consideran que el impacto de las personas en los procesos políticos no es posible (EUYOUPART, 2004).

Como decíamos, la mayoría de los estudiantes señalan *ventajas* asociadas a su participación en el centro y en la clase. Las principales señaladas por el alumnado son de carácter social, lo cual cobra sentido en el momento evolutivo en el que se encuentran donde los iguales adquieren un papel protagonista. Así, consideran que la participación mejora las relaciones interpersonales, posibilita el sentimiento de pertenencia, favorece el sentimiento de equipo para luchar por objetivos comunes – cuyos beneficios se han puesto de relieve con el uso de metodologías cooperativas– y mejora el clima de clase que se hace más relajado y propicio para el aprendizaje. Merece la pena resaltar que este beneficio es señalado por los estudiantes cuando se les preguntaba por el efecto de su participación en el rendimiento académico, haciéndose mayor referencia a él que a los beneficios individuales relacionados con las calificaciones, que se asociaban al estudio individual de cada alumno. También se habla de logros individuales, lo cual hace ver que los estudiantes no consideran el bienestar común y el personal como rivales. Así, hablan de las potencialidades de la participación en su desarrollo personal ya que permite aprender habilidades y estrategias útiles para la vida diaria. En una proporción menor, aunque también relevante se mencionan repercusiones positivas de la participación de los estudiantes para el centro, sobre todo en los valores que constituyen su cultura que pasa a ser valorada por los estudiantes como una cultura que se preocupa por ellos y por su bienestar. Estos beneficios, tanto individuales como para la clase y el centro, coinciden con los encontrados en las investigaciones que han evaluado los efectos de los sistemas de ayuda entre iguales (Andrés, 2009; Avilés, Torres y Vian, 2008; Cowie et al., 2002; del Barrio, Barrios et al., 2011; Naylor y Cowie, 1999; Smith et al., 2004), con los encontrados en las experiencias evaluadas dentro del movimiento de dar voz al alumnado (Cook-Sather, 2002, 2006; Frost, 2008; Rudduck y Flutter, 2004; Rudduck y McIntyre, 2007) y con otros estudios relacionados con la implicación escolar (OCDE, 2003).

Algunas de estas ventajas derivadas de la participación son también mencionadas como *motivos para explicar la decisión de participar o no*. La amplia mayoría considera que la participación de los estudiantes está determinada por sus propias características

personales, que se encuadrarían como aspectos de su diversidad personal (gustos, preferencias, personalidad, etc.). Esto es congruente con el desarrollo que en la adolescencia experimenta el autoconcepto de los estudiantes que, además, va a tener consecuencias en las decisiones que tomen (Smetana y Villalobos, 2009). El segundo motivo que sostienen los estudiantes para participar es su sentimiento de integración en el grupo-clase, que vuelve a hacer referencia a la importancia de los iguales a estas edades. Para otros la participación depende de los beneficios que perciban, lo cual confirma lo encontrado en otros estudios (Youniss et al., 1997). La mayoría de los estudiantes considera que los alumnos participan porque eso les permite aprender determinadas habilidades, aunque también existe una proporción elevada que reconoce la importancia de las recompensas inmediatas y, en menor medida, del desarrollo comunitario. Por tanto, estarían aludiendo no sólo a motivos egoístas sino también colectivos (Batson et al., 2002). La búsqueda del desarrollo comunitario y de las recompensas personales son congruentes con el modelo de desarrollo prosocial de Eisenberg (1990), según el cual normas internalizadas del tipo “si todos ayudamos todo irá mejor” aumentan en la adolescencia, al igual que vuelve a tomar fuerza la orientación hedonística y pragmática (Eisenberg et al., 1991; Eisenberg et al., 1995). En relación a los elementos del contexto que motivan la participación, los estudiantes hablan en su mayoría del clima de clase y, en menor medida, de las oportunidades de participación que brinda el centro a través de estructuras y actividades que se adapten a su diversidad. Con el clima de clase los alumnos hacen referencia a las relaciones interpersonales que se establecen con el profesorado y con los compañeros. La importancia del clima, o la atmósfera moral, ha sido puesta de manifiesto por distintos autores. Así, en un contexto hostil es poco probable que los estudiantes participen y más bien estarán a la defensiva con lo que se dificultará su desarrollo (Ainscow, 2001; Gibbs, 2003; Higgins et al., 1994; Kohlberg, 1976; Piaget, 1932; Rubin et al., 1998), sobre todo a una edad donde son importantes sesgos como la audiencia imaginaria (Elkind, 1967), y la presión del grupo (implícita muchas veces) para comportarse de una determinada manera (Salmivalli y Voeten, 2004).

Cuando se pide a los alumnos *soluciones para lograr que los estudiantes estén más implicados en los centros*, la amplia mayoría considera que hay cosas que se pueden hacer. Las medidas coercitivas son escasamente señaladas mientras que las medidas propuestas son congruentes con las buenas prácticas para la convivencia en los centros y

para la participación infantil (Antúnez, 1998; Carbonell, 1995; Díaz Aguado y Baraja, 1993; Fernández, 2001; Freiberg, 1999; Gotzens, 1999; Natvig et al; Notó, 1999; *Save the Children*, 2005). Los estudiantes proponen que exista un mayor abanico de oportunidades adaptadas a los intereses del alumnado, metodologías diversas que favorezcan el papel activo del alumnado frente a uno de mero receptor y una preocupación manifiesta del profesorado por su alumnado como personas, no como aprendices. Este aspecto confirma la visión de los estudiantes acerca de la influencia del profesorado en su comportamiento participativo, lo cual ha sido encontrado también en otros estudios (Camino y Zeldin, 2002; Torney-Purta et al., 1975; Sands et al., 2007).

6.3. LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SU EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS

Uno de los aspectos fundamentales dentro de la experiencia participativa de los estudiantes es conocer los campos donde llevan a cabo la misma y aquellos en los que les gustaría hacerlo pero se encuentran con barreras para ello. Como hemos recogido en el marco teórico, diversos autores han tratado de organizar la participación del alumnado en *ámbitos* (San Fabián, 1997; Gil Villa, 1995) y así se habla de participación académica, política y comunitaria. El ámbito académico es señalado como el principal campo de participación por los estudiantes, aunque la mayor parte se limita a fijar la fecha de los exámenes. Sin embargo, cuando este aspecto es mencionado como ámbito de participación deseada son más los que hablan de poder contribuir a los aspectos metodológicos de las clases que a las fechas de los exámenes. La participación del alumnado en la elección de la metodología de la clase favorece su aprendizaje y sus relaciones en la clase (Richter y Tjosvold, 1980). El segundo ámbito más señalado es el relacionado con las actividades extracurriculares, que también es el segundo ámbito de participación deseada mencionado por los estudiantes. Una posible explicación a esta aparente incongruencia podría ser que al pensar en su participación real muchos de los alumnos estén pensando en tomar parte de esas actividades extracurriculares mientras que lo que solicitan es poder elegir el tipo de actividades extracurriculares que realizarían. Este deseo de participar más en las actividades extracurriculares coincide con lo encontrado por el instituto IDEA (Marchesi y Martín, 2002). Las mayores diferencias entre la participación real y la deseada se encuentran en el ámbito organizativo, que podría equipararse con el político, donde se quiere participar más de

lo que se hace. Además, los que participan lo hacen en gran medida en la elección del delegado, mientras que su petición se focaliza en la posibilidad de participar en la elaboración de la normativa de conducta del centro. Es reseñable que cuando se les pregunta por los ámbitos donde participan más de una cuarta parte de los estudiantes señalan que no les dejan participar en casi nada y que no les hacen caso aunque les dejen participar, con lo cual la consecuencia es la misma.

Estos datos podrían interpretarse como un sustento de las falacias o barreras de la participación que hemos comentado en el Capítulo 2, donde veíamos que lo habitual era que los alumnos pudiesen participar en asuntos periféricos e insustanciales (como elegir al delegado o la fecha de los exámenes) mientras que los asuntos fundamentales seguían en manos del profesorado (Fernández Enguita, 1993, Gil Villa, 1995; Gunter y Thompson, 2007; Santos Guerra, 2007). Y además, y sobre todo en lo relacionado con la normativa, se puede explicar por el desarrollo que se produce en esta edad de la autorregulación del comportamiento, es decir, se busca el funcionamiento activo e independiente (Zimmer-Gembeck y Collins, 2003) y el poder decidir sobre todo en aspectos que en los centros se regulan como convencionales pero que los estudiantes pueden percibir como del dominio personal (cómo vestir, qué hacer en el recreo, etc.) y que son el reflejo de su mayor autonomía (Smetana, 1995; Smetana y Bitz, 1996; Smetana et al., 2005).

El alumnado es bastante optimista en su *estimación de la participación* ya que tres cuartas partes dicen tener una participación alta o media. Estos datos no coinciden con los encontrados por San Fabián (1997) donde una proporción similar de alumnos consideraba que su participación era escasa o regular, o por los referentes a la participación del alumnado en las elecciones al consejo escolar (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2009; Fernández Enguita, 1993; Sánchez y Pesquero, 2000). Dicen participar principalmente en el espacio de la tutoría, lo cual apoya la importancia de este espacio como forma de contribuir a un clima escolar democrático (Puig y Martín, 1998). Además, cuando valoran su *satisfacción con su participación* una cuarta parte dice participar lo suficiente. Sin embargo, la proporción de estudiantes que hablan de una participación proactiva es casi inexistente, mientras que la mitad de la muestra habla de una participación reactiva. Este carácter reactivo de la participación podría estar encerrando otra de las falacias de la participación, en concreto estar ante un juego

democrático trucado donde es el profesor el que decide y donde los estudiantes son sumisamente participativos (Santos Guerra, 2007). Además, una proporción importante de estudiantes dice que se sentiría más a gusto si participase más, como también encontró San Fabián (1997) mientras los que dicen que se sentirían mejor si participasen menos son escasos. El deseo de participar más coincide con el aumento a esta edad del sentimiento de ser sujetos con derechos (Delval et al., 1995), sobre todo de autodeterminación (Ruck, Abramovitch y Keating, 1998), y con otros estudios donde los adolescentes ponen de manifiesto la necesidad de que se les dé voz, se les escuche y se les respete (Bergmark, 2008; Navarrete, 2006).

Con respecto al *tipo de participación que llevan a cabo en el centro*, una amplia mayoría dice tener una participación convencional, es decir, entendida como lo esperado o reglado acerca del comportamiento de un buen estudiante. En una proporción menor hablan de una participación pasiva, basada en la idea de no perjudicar el funcionamiento de la clase, y de una participación no convencional, que supone una implicación e iniciativa mayor por parte del alumnado. Esto se puede explicar con los resultados del estudio de Morán y Benedicto (2003) que señalan que los adolescentes prefieren participar de manera discontinua, sin comprometerse en una rutina. En relación con su *participación fuera del centro* la opción más señalada, aunque también escasa, es una participación no convencional, considerada así por requerir un compromiso añadido al tener una planificación externa (por ejemplo, participar en un equipo o asociación), y en la mayoría de los casos relacionados con tareas extraescolares y con deportes, lo cual también coincide con lo encontrado con otros estudios (Morán y Benedicto, 2003; San Fabián, 1997). La proporción de alumnos que reconocen participar dentro del entorno escolar es mayor que la de alumnos que dicen participar fuera. Cuando se les pregunta explícitamente por este hecho, algo más de la mitad señala que les resulta más fácil participar dentro, y dentro de éstos la mitad lo justifica diciendo que en el centro saben en qué tienen que participar y la otra mitad alude al apoyo que reciben del profesorado o de sus compañeros para hacerlo. Este dato justifica la importancia de la labor del profesorado como modelo y como apoyo y coincide con los estudios al respecto en relación a la influencia de los adultos en la conducta y las actitudes participativas de los adolescentes (INJUVE, 2008; Sherrod y Lauckhard, 2009). Así, pasa por la necesidad de que los profesores consideren a los estudiantes como ciudadanos del presente y no solo del futuro (Gimeno Sacristán, 2003;

Haste, 2004), pues de otra manera es poco probable que se impliquen en favorecer la participación del alumnado. También apoya la importancia de crear vías de participación variadas y que se adapten a los intereses de los adolescentes, tanto dentro de la escuela (por ejemplo, el periódico escolar o escuelas deportivas) como fuera (por ejemplo, a través de consejos locales de la juventud), como se recoge en los estándares para la participación de la niñez de *Save the Children* (2005).

6.4. LAS OPINIONES DEL ALUMNADO ACERCA DE LA FIGURA DEL DELEGADO

Las representaciones que los estudiantes participantes en el estudio ponen de manifiesto al valorar la figura del delegado también están arrojando información sobre el propio proceso y experiencia participativa. Dado que la del delegado es la única figura regulada institucionalmente y que debe tenerse en todas las clases de secundaria, consideramos importante analizar de manera independiente lo que los estudiantes opinan de ella, ya que se trata de una experiencia participativa directa para todos ellos (bien porque ejerzan de delegado o bien porque, al menos, votan para elegir un compañero/a para esa función).

Se encuentra una valoración positiva de la figura del delegado por parte de los estudiantes como se demuestra en el hecho de que cerca de dos tercios señalan la *utilidad de tener delegado*, en la línea con lo encontrado por San Fabián (1997). Casi un cuarto reconoce la importancia del rol del delegado aunque propone que sus funciones sean asumidas por varios compañeros en lugar de centralizarse en un solo alumno. Esta visión ya ha sido recogida por autores como Fernández (2008) y está en la filosofía de los sistemas de ayuda entre iguales debido a los beneficios que participar conlleva para la persona que lo hace. Además, responde a la visión de favorecer la igualdad de oportunidades entre los estudiantes que también queda recogida en los estándares para la participación de la niñez (*Save the Children*, 2005).

Muchos de los beneficios que asocian los estudiantes a su participación son también empleados por ellos para señalar los *beneficios de tener delegado*. Aparece, no obstante uno nuevo que además es el más mencionado. En concreto, más de la mitad de los estudiantes manifiesta la importancia de contar con un portavoz que sirva para

transmitir información de la clase al profesorado y del profesorado a la clase. Así, el delegado se considera un canal de comunicación abierto. Además, este papel de facilitador de la comunicación enlaza con los beneficios que tener delegado producen en el clima de clase, por ejemplo, favoreciendo un funcionamiento más ordenado y posibilitando la participación de otros alumnos que de otra manera no participarían por vergüenza. Sin embargo, cuando se les pregunta de manera explícita por la relación del delegado con la mejora del clima de clase, cerca de la mitad señala que no existe relación o al menos no más allá de la influencia que puede tener cualquier otro alumno. Aunque en una proporción menor, también hay alumnos que señalan que una ventaja de tener delegado es que pueden despreocuparse de las cosas que pasan en clase, es decir, dejar de tener responsabilidad en su entorno, lo cual es un ejemplo de alumnos desenganchados (Martínez, 1998).

En cuanto a los *inconvenientes de tener delegado*, son equivalentes a los señalados de manera general respecto a la participación. Así los estudiantes hablan de la falta de efectos derivada de su actuación; de la actuación sesgada por parte de los delegados, que se relacionaría con el individualismo señalado respecto a los adolescentes y apoya la creencia de que los adolescentes no están preparados para participar; de la limitación de la participación de los compañeros, lo cual hace referencia a un elemento intrínseco de la participación de los estudiantes, como lo era la existencia de distintos puntos de vista, y que requiere profundizar en el trabajo del concepto de representante tanto con los estudiantes como con los profesores; y por último se habla de un mal uso por parte de los profesores porque tratan de forma diferente a los estudiantes y porque se utiliza el delegado para cuidar a los estudiantes, para tenerlos controlados, cuando eso va en contra de la autonomía que buscan. La diferencia de poder del delegado, sobre todo si no se potencian espacios para poder coordinarse los alumnos con él, va en contra de la filosofía de la inclusión.

Sin embargo, a pesar de que se valora positivamente tener delegado, casi tres cuartas partes no estaría dispuesto a asumir ese papel y además, la mayoría encuentra más inconvenientes que ventajas al hecho de *ser delegado*. Esto puede interpretarse como una falta de autoconsistencia (Blasi, 1983) o de autorrelevancia emocional de la participación en los jóvenes (Hoffman, 2000). Es decir, parece que la participación y la búsqueda del bienestar del grupo no es un elemento esencial en el autoconcepto de los

jóvenes sino que se mantiene como un elemento periférico de la identidad, puesto que a pesar de considerar importante participar y la labor del delegado no lo llevan a cabo. Los beneficios se asocian sobre todo a la posibilidad de aprender algo en el proceso y en menor medida hablan de beneficios a corto plazo dentro de los cuales se menciona especialmente la posibilidad de participar directamente, sin intermediarios, y la mejora de la relación con los compañeros ya que ofrece oportunidades de mayor contacto. En cuanto a los inconvenientes coinciden la mayoría con los ya vistos. Así, se habla de asumir consecuencias negativas, de la falta de consecuencias y la frustración asociada a ello, de la falta de cualidades y de la falta de interés. Sin embargo, el inconveniente más señalado tiene que ver con la responsabilidad que supone ser delegado. La responsabilidad se asocia principalmente a aspectos temporales lo que hace pensar en la necesidad de una mejor organización de los tiempos de manera que no suponga un problema para los alumnos (por ejemplo, no usar el recreo). Sin embargo, la negativa de los estudiantes a asumir responsabilidades es especialmente preocupante porque se relaciona directamente con la eficacia como ciudadanos y con la ayuda entendida como un dominio de implicación cívica (Haste 2004, 2005). Esta negativa a asumir responsabilidades se puede volver a explicar recurriendo a las distorsiones cognitivas egocéntricas propias de la edad (Barriga, Gibbs et al., 2001; Gibbs, 1991) pero también son el reflejo de una cultura escolar que no hace uso de las aportaciones del alumnado. El sentimiento de eficacia y de agencia aumenta cuando se sabe que hay algo que se puede hacer y que tendrá repercusiones. Las experiencias de fracaso al respecto, asociadas a una concepción de los estudiantes como ciudadanos del futuro pero no del presente, están evitando el desarrollo de ciudadanos implicados en el avance de su comunidad (Camino y Zeldin, 2002; Haste 2004). Esta es la esencia de experiencias como la *Just Community School* de la que hablamos en el marco teórico y que supone permitir al alumnado participar en la toma de decisiones, en la elaboración de las normas, en el ejercicio público de poder y responsabilidad (Power et al., 1989; Solomon et al., 1996). O de otras dentro del movimiento de estudiantes como investigadores, que ven necesario dar responsabilidad al alumnado en lo referente a su propio bienestar y el de sus compañeros para dar respuesta a los objetivos educativos (Gunter y Thompson, 2007).

Cuando se piensa en *el delegado como un rol ejercido por un compañero*, a pesar de que la práctica totalidad del alumnado señala inconvenientes de ser delegado, tres

cuartas partes también hablan de ventajas. Si cuando se piensa en uno mismo como delegado se piensa en ventajas de tipo de desarrollo personal, cuando se piensa en otro se piensa sobre todo en beneficios individuales y a corto plazo, como perder clase, controlar la información o participar directamente. En cuanto a los inconvenientes, el principal tiene que ver con las responsabilidades, sobre todo temporal, y a asumir consecuencias negativas. No es tanto lo que les supone hacer sino lo que reciben a cambio.

Casi la totalidad de los estudiantes consideran que hay que tener unas *características concretas para ser delegado*, sobre todo, relacionadas con ser responsable y comprometerse con las funciones del puesto, lo cual viene a decir que cualquiera esté dispuesto a cumplir con las tareas asociadas al papel de delegado puede llegar a serlo, es decir, depende más de la motivación que de cualidades concretas. Además, se entiende que es un puesto al servicio de la clase y por tanto un buen delegado lo que debe buscar es el bienestar de su clase. No se sostiene que deba ser un empollón, aunque sí debe estar integrado en la clase y llevarse bien con los compañeros, los profesores y tener habilidades de comunicación; en esencia, debe ser un líder. Estas características son congruentes con las que describen un razonamiento moral maduro (Smetana y Turiel, 2003) y con la definición de un buen ciudadano (Sherrod et al., 2002).

Una vez analizados y discutidos los resultados encontrados en los dos estudios que componen esta tesis, pasaremos a ver las influencias que las variables independientes estudiadas tienen en las concepciones de los estudiantes acerca de la participación.

6.5. EL EFECTO MEDIADOR DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS EN LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN.

6.5.1. Las concepciones acerca de la participación en función del género de los participantes.

En relación con el género, se encuentran algunas diferencias entre chicos y chicas en cuanto a su forma de representarse la participación del alumnado que coinciden en líneas generales con lo que planteábamos en nuestras hipótesis.

En primer lugar, parece que los datos apoyan la teoría de una ética del cuidado en las chicas propuesta por Gilligan (1982). Así, ellas consideran más que sus compañeros que la escuela debe promover el desarrollo moral de los estudiantes de manera que se impliquen en el desarrollo y bienestar de su comunidad. También son más chicas las que expresan que un buen ciudadano debe ser moralmente maduro, algo que había sido encontrado por Haste (2005) y Vidal (2010) cuyos resultados indicaban que las chicas tenían una visión más prosocial o cívica de la ciudadanía. Las chicas también señalan más el carácter voluntario de la participación. Si bien este resultado no aparecía en estudios anteriores, se podría recurrir a los estudios acerca de la atribución de autoridad (Nucci y Turiel, 2000; Smetana y Bitz, 1996; Smetana et al., 2005) y aventurar que las chicas interpretan la participación como un dominio personal, principalmente por su carácter de ayuda, y por tanto consideran que deben tener jurisdicción al respecto y decidir por ellas mismas si participan o no, mientras que los chicos podrían estar interpretándolo como un asunto de dominio convencional donde los profesores tendrían margen para pedir a los alumnos que hagan algo por mantenimiento del orden social.

Esta ética del cuidado y de la importancia de las relaciones también parece tener influencia en las *representaciones acerca de la figura del delegado*. Así, las chicas consideran en mayor medida que los chicos que un buen delegado debe buscar el bienestar de la clase y que sus relaciones con el profesorado deben ser buenas, al igual que sus habilidades comunicativas. Puesto que las chicas parecen tener más desarrolladas las aptitudes verbales, podría ser que las valorasen más.

En cuanto a las *ventajas asociadas a ser delegado* mencionan más que los chicos la mejora en las relaciones que posibilita el ejercer esta función y la posibilidad de desarrollo personal, señalada también más por las chicas como motivo por el que las estudiantes serían delegadas. Al hablar de los *inconvenientes de participar* aluden a tener que asumir consecuencias negativas y a la responsabilidad, también más mencionada por ellas que por los chicos para explicar por qué no serían delegadas. Estos datos se alejan de lo esperable, dado que el comportamiento prosocial se asocia con asumir un papel de responsabilidad en bienestar de los demás, aunque también podría interpretarse como una mayor conciencia al respecto. Podríamos aventurar que este rechazo a asumir responsabilidades se puede asociar con la mayor importancia que

dan las chicas a los resultados académicos. De hecho, en ese ámbito dicen participar más y querer participar más que los chicos, sobre todo en la fecha de los exámenes que puede tener una relación más directa con las notas. Así, la inversión temporal que supone ejercer de delegado, y su carácter burocrático en la mayoría de las ocasiones, podría interpretarse como una pérdida de tiempo cuando se podría estar haciendo algo que mejorase el expediente, que es una opinión recogida por otros autores en relación a la escasez de oportunidades que da el profesorado para la participación de los estudiantes, por ejemplo, Santos Guerra (2007) al hablar de las falacias de la participación. En relación a asumir consecuencias negativas, éstas aluden fundamentalmente a represalias y a conflictos con los compañeros y los profesores. Por tanto, suponen perjudicar las relaciones interpersonales lo cual coincide con la importancia de dichas relaciones implícita en la ética del cuidado. Además, dentro de esta línea explicativa se puede apuntar también que, como propuesta para mejorar la participación, mencionen más que los chicos una mayor preocupación personal por parte del profesorado hacia sus alumnos.

Otros estudios han encontrado que las chicas tienen más confianza en la eficacia en la participación en la escuela (Flanagan et al., 1998), lo cual se muestra congruente con algunas diferencias encontradas en relación al *proceso de participación*. Por una parte, las chicas de nuestros estudios señalan que participar es necesario en la escuela más de lo que lo hacen los chicos y por otra, confían más en la utilidad del delegado, que es la única vía de participación con la que cuentan. Respecto al *delegado*, comparadas con sus compañeros, señalan más sus beneficios al ejercer de portavoz y en relación con la mejora en el clima que posibilita, y lo utilizan como vía para dar su opinión en asuntos que afecten a la clase. Considerar al delegado como portavoz supone aunar en una figura la voz de la clase, unir fuerzas para conseguir un mismo objetivo, con lo cual parece congruente que las chicas también hagan más referencia a que la participación tiene como consecuencia relacionada el potencial que supone el trabajo en equipo. Asimismo, es un dominio más relacionado con la sociedad en sentido amplio y coincide con la mayor importancia que dan las chicas a los movimientos sociales, entendidos estos como grupos que mejoran el entorno (Torney-Purta, 2001).

Los chicos por su parte, y también de manera coincidente con las hipótesis planteadas, se muestran menos favorables con la participación. Así, señalan más que sus

compañeras que no serían delegados por falta de interés y que no dan su opinión porque no creen que les vayan a hacer caso. El estudio de Haste (2005) sobre implicación cívica también apuntaba que los chicos eran mayoría entre los que no mostraban comportamientos de implicación cívica. Igualmente, este resultado se podría interpretar aludiendo a que es posible que los chicos muestren un pensamiento más egocéntrico y con más sesgos cognitivos, lo cual se ha señalado como explicación para su comportamiento más antisocial (Gibbs, 1991, 2003), argumento que también podría explicar su mayor pesimismo a la hora de dar propuestas para mejorar la participación. En relación a los *ámbitos en los que participan*, señalan más los organizativos, en concreto relacionados con las normas, lo cual cuadra con una representación más centrada en aspectos convencionales, tal y como se planteaba en las hipótesis. Esto coincide con el papel que prefieren asumir los chicos en los sistemas de ayuda entre iguales (Cowie et al., 2002). Fuera del centro, dicen participar más que las chicas de una manera no convencional. Esto puede deberse a que en nuestra definición de participación no convencional se incluían actividades no normativas, es decir, que sólo hacen unos cuantos, pero que suponían una programación en el tiempo y un compromiso de asistencia. Dentro de éstas cuadran las actividades deportivas que de acuerdo con estudios previos son llevadas a cabo más por los chicos que por las chicas (Morán y Benedicto, 2003). Por último, los chicos mencionan más que las chicas que la participación tiene efectos en el sentimiento de pertenencia y en la dinámica de clase. Quizá podría aventurarse que a estas edades, y en un contexto coeducativo, la presión de los iguales es más fuerte en los chicos como se podría extrapolar del hecho de que protagonizan más (también como víctimas) la mayoría de las formas de maltrato (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) o de que es difícil que participen como alumnos ayudantes en un sistema de ayuda entre iguales (Cowie et al., 2002), con lo cual, sentirse a gusto en clase y valorado como parte del grupo cobra una importancia especial.

6.5.2. Las concepciones acerca de la participación en función de la experiencia como delegado/mediador de los participantes.

La experiencia ejerciendo una función reconocida institucionalmente por el centro, ya sea como delegado o como mediador/ayudante, se asocia a algunas diferencias en las representaciones de los estudiantes acerca de la participación. Parece mantenerse la

hipótesis de que la experiencia genera un mayor conocimiento acerca del contexto en el que se participa y acerca del proceso mismo de participación. Así, las ideas manifestadas por los estudiantes con experiencia parecen referirse más a las barreras de la participación señaladas por distintos autores (Gil Villa, 1995; Martínez Bonafé, 2003; Santos Guerra, 2007). Por un lado, señalan más que sus compañeros que los profesores no consideran importante la participación del alumnado y lo justifican señalando la desmotivación docente. Y por otro, mencionan más que su participación está motivada por factores del contexto, tanto el clima como las oportunidades. Se apoya la idea comentada en los resultados globales de la importancia tanto del papel del docente en la participación que lleven a cabo los estudiantes, como de favorecer un contexto que ofrezca oportunidades adaptadas a los intereses del alumnado y proporcione espacios y tiempos para ello.

En cuanto al *proceso de participar*, los alumnos con experiencia hacen más referencia a los logros concretos que posibilita la participación y consideran más útil al delegado. Este dato puede ser el reflejo de una mayor comprensión de las estructuras y de la forma de organizarse de los centros, coincidiendo con las conclusiones del estudio de Seguro (2010) respecto a los Consejos locales. Podría significar, por tanto, que entienden que sus peticiones deben seguir los cauces establecidos, entre ellos el delegado. Esta comprensión puede también explicar que todos los estudiantes con experiencia señalen que es más fácil participar dentro del centro que fuera de él y que expresen más que sus compañeros sin experiencia que les gustaría participar en casi todo y, en concreto, en aspectos organizativos, que son considerados asuntos centrales en los centros, mientras que los estudiantes sin experiencia dicen querer participar más en actividades extracurriculares o de infraestructura, que pueden considerarse asuntos periféricos y que tienen una influencia menor en el poder que representen los alumnos en el centro. Este mejor conocimiento del funcionamiento de los centros parece favorecer una interpretación más compleja del mismo que les permite señalar la repercusión de su participación en el centro, en concreto en relación a los valores de centro. Estas mejoras coinciden con las destacadas en otros estudios que han evaluado sistemas de ayuda entre iguales en los centros educativos (Andrés, 2009; Naylor y Cowie, 1999; del Barrio, Granizo, et al., 2011).

Los alumnos con experiencia hacen más referencia que sus compañeros a la influencia positiva de tener *delegado* en el clima. Aluden más al desarrollo personal que posibilita el ser delegado como motivo para serlo, y a la posibilidad de participar directamente y de relacionarse con los demás, como ventajas de ejercer este rol. Estos resultados siguen en la línea de lo encontrado en los estudios que evalúan sistemas de ayuda entre iguales. Como motivo para no ser delegado se cita en mayor medida el tener que asumir consecuencias negativas derivadas de su rol, lo que también es más señalado como inconveniente de ser delegado. Como ya hemos comentado en la discusión de los resultados globales esto es un síntoma de una mala comprensión por parte de los compañeros y de los profesores del significado de representante. Merece la pena resaltar el hecho de que aunque la responsabilidad física se mencione más como inconveniente de ser delegado, no es más utilizada como motivo para no ser delegado, aunque sí lo es para los estudiantes sin experiencia. Esto nos parece un aspecto positivo puesto que asumir responsabilidades es un paso necesario en el ejercicio de una ciudadanía activa y, aún cuando son conscientes de que es un inconveniente, podría aventurarse que participar favorece la forma de enfrentarse a las responsabilidades, lo cual apoya la idea de que la participación favorece la visión de los adolescentes como personas que pueden influir en su comunidad (Youniss y Yates, 1997). Respecto a las cualidades de un buen delegado, los alumnos con experiencia señalan la importancia de llevarse bien con los profesores y con los compañeros, lo cual pone de manifiesto el papel mediador que se ejercería entre ambos colectivos. Los que no tienen experiencia consideran en mayor proporción que no serían delegados porque carecen de cualidades para ello. Sin embargo, como ya hemos mencionado, los estudiantes con experiencia hablan del desarrollo personal como uno de las ventajas de ser delegado. Por tanto, una implicación educativa que se deduce es la necesidad de que el alumno que vaya a ejercer de delegado conozca sus funciones, para que ajuste sus expectativas, y reciba formación, por ejemplo, en habilidades de comunicación para que se sientan más competentes. En esa formación sería positivo que los alumnos que ya han ejercido el cargo otros años expongan su experiencia señalando las mejoras y el desarrollo que han experimentado en algunas habilidades por ser delegado. Otra implicación educativa sería la necesidad de trabajar con la comunidad educativa lo que implica tener un representante y la necesidad de separar el aspecto personal del ejercicio del cargo, de manera que los estudiantes no sientan miedo a no cumplir las expectativas del grupo

acerca del cargo, para lo cual ellos mismos también necesitarán recibir apoyo y formación por parte de los docentes.

En cuanto al *concepto de participación*, se cumple lo que planteábamos en la hipótesis ya que los estudiantes con experiencia definen participar más que sus compañeros como opinar y como buscar el bienestar del grupo. Esto es congruente con los estudios que señalan que participar en actividades que pretendan ayudar a otros puede hacer que los adolescentes se vean a sí mismos como personas que tienen algo que decir para mejorar su comunidad.

6.5.3. Las concepciones acerca de la participación en función de su formación con el programa Equipar para educadores de los participantes¹.

Haber cursado el programa *Equipar para educadores* arroja pocas diferencias en las concepciones de los estudiantes acerca de la participación. Si bien es cierto que los objetivos del programa no incluyen explícitamente un aumento del comportamiento participativo o una mejora de las actitudes de los adolescentes hacia la participación, sus objetivos implícitos concretos permitirían deducir esos cambios. Así, el trabajo de reflexión explícito acerca de la responsabilidad que tiene cada uno en su propio bienestar y en el de su grupo, el trabajo con las distorsiones egocéntricas que justifican actos antisociales e impiden ponerse en el lugar de los otros y ayudarles y la metodología de debate y *role-playing* empleada en el desarrollo de las sesiones, nos hizo considerar cambios en las representaciones de los alumnos del programa respecto a la participación. Pero sí parece haber tenido efecto en las ideas de los estudiantes acerca del *objetivo de la educación* ya que quienes han cursado el programa mencionan más que sus compañeros el desarrollo moral y la formación para el futuro. Además, ninguno de los alumnos que han cursado el programa considera que la participación sea irrelevante y son más entre ellos quienes dicen que los profesores consideran importante su participación. Esto último podría interpretarse como la corrección de un error de pensamiento del tipo culpar a otros, atribuible a los alumnos que no participan. En cuanto a las *consecuencias de participar*, señalan más los aspectos afectivos para la

¹ La variable formación sólo forma parte del Estudio 2, por tanto, no hace referencia a las ideas de los estudiantes respecto a la figura del delegado.

persona que participa, lo cual se puede interpretar como un reflejo de la mejora del clima de clase que se asocia al programa (Granizo et al., 2007). Esperábamos, aunque no lo hemos encontrado, que los estudiantes que habían cursado el programa estuvieran más dispuestos a participar. Quizá el motivo para no haber hallado este efecto es que los contenidos que se trabajan en el programa parten de un modelo interpersonal donde el alumno es protagonista directo de las situaciones. Sin embargo, la participación en el centro tiene un efecto más indirecto en cada alumno individual y requiere del trabajo conjunto de los estudiantes para lograr los objetivos, es decir, las aportaciones individuales son valiosas en la medida que se unen a las de los demás. Por tanto, si queremos que el programa *Equipar para educadores* tenga efectos en las concepciones de los estudiantes sobre la participación creemos que será necesario incluir contenidos y actividades concretas que expliciten ese salto a lo colectivo.

6.5.4. Las concepciones acerca de la participación en función del centro al que pertenecen los participantes².

La variable centro ha arrojado diferencias puntuales entre los tres centros que parecen apoyar la idea de que un contexto en el que se cuide la participación y se considere un elemento del proyecto curricular, favorece las valoraciones positivas de los estudiantes hacia la participación (McLellan y Youniss, 2003). Así, los estudiantes del Centro A, donde se cuenta con un sistema de ayuda entre iguales desde hace años, cuyo objetivo es dar responsabilidad a los estudiantes en la mejora de los conflictos interpersonales en sus centros, destacan más las *ventajas de la participación* que tienen que ver con las relaciones interpersonales, las dinámicas académicas y los valores de centro. Estos resultados son congruentes con los encontrados en otros centros que han puesto en marcha un sistema de ayuda entre iguales (Andrés, 2009). No obstante, también señalan más que los estudiantes de otros centros que la participación se encuentra con la barrera de la falta de efectos que tienen sus actuaciones. Esto podría explicarse, tal y como sugiere San Fabián (1997), aludiendo a que en la valoración de la participación influyen las expectativas de los estudiantes. Así, en un contexto en las que las expectativas de participar sean altas, porque así lo promueve el contexto, las negativas que reciban los alumnos a sus propuestas pueden generar mayor frustración. En cuanto a los *motivos de*

² La variable centro sólo forma parte del Estudio 2, por tanto, no hace referencia a las ideas de los estudiantes respecto a la figura del delegado.

participar los alumnos del Centro A señalan más la importancia de que existan oportunidades para hacerlo, mientras que los alumnos del Centro B hablan más de motivos relacionados con el desarrollo personal y menos con el desarrollo comunitario. Esto podría deberse a que el tipo de actividades que promueve el Centro B, aunque variadas y adaptadas a los intereses del alumnado, no están pensadas para tener impacto más allá del alumno, puesto que éstos no asumen ninguna responsabilidad en su gestión. Respecto al *objetivo de la educación*, los alumnos del centro A hablan más del desarrollo moral, quizá motivado por su cultura de cuidado, mientras que los del centro C, donde no se promueve de ninguna manera concreta la participación del alumnado, hablan menos de este aspecto. Los estudiantes del centro C, además, considera irrelevante participar para ser un buen ciudadano cumpliendo así en parte con la hipótesis de que valorarían menos positivamente la participación. Sin embargo, no se muestran menos satisfechos con la misma, lo cual se podría explicar de nuevo recurriendo a las expectativas del alumnado (San Fabián, 1997).

6.5.5. Las concepciones acerca de la participación en función del curso al que pertenecen los participantes³

Los estudiantes de Bachillerato se muestran más insatisfechos con su participación y piden en mayor medida que sus compañeros participar más, y están menos de acuerdo con participar menos, lo contrario que sucede en el 1º ciclo de ESO. Por tanto, parece recibir apoyo la hipótesis de que con la edad los alumnos piden mayores niveles de autonomía (Smetana y Turiel, 2003; Smetana y Villalobos, 2009) y se reconocen más como sujetos de derecho sobre todo respecto a los de autodeterminación (Delval, et al., 1995; Ruck, Abramovitch y Keating, 1998).

Los estudiantes de Bachillerato, en relación a los *ámbitos* en los que dicen participar, mencionan menos que sus compañeros la elección del delegado y aspectos de infraestructura y más el fijar la fecha de los exámenes. Esto es congruente con la importancia que el expediente académico tiene en esta etapa en la medida que posibilita el acceso a determinados estudios en el futuro. Sin embargo, esta preocupación puede ser resultar más lejana para los alumnos de 1º ciclo de ESO motivo por el que podrían

³ La variable curso sólo forma parte del Estudio 1, por tanto, no hace referencia a las ideas de los estudiantes respecto al objetivo de la educación o a las definiciones de ciudadano y participación.

hacer menos referencia a este aspecto. Además, los estudiantes de 1º ciclo de ESO señalan más su participación en la elección del delegado y en aspectos relacionados con la infraestructura. Esto podría explicarse aludiendo a su desarrollo cognitivo puesto que a los 12-13 años los adolescentes se encuentran en la transición de las operaciones concretas a las operaciones formales, por ello aspectos concretos como los relacionados con el espacio físico puede adaptarse mejor a su forma de interpretar el mundo. Las mismas explicaciones sugeridas respecto a la autonomía, los derechos y la manera de pensar, pueden aplicarse para justificar por qué los alumnos de Bachillerato desean participar en aspectos organizativos más que sus compañeros de ESO. En el 2º ciclo de ESO por su parte los estudiantes señalan más que no se les hace caso, lo cual podría relacionarse con el aumento de los comportamientos antisociales y disruptivos que han sido señalados en relación a esta etapa, apuntando uno y otro resultados a un clima más difícil en el segundo ciclo de ESO que en Bachillerato. Y es congruente con el hecho de que consideren más que sus compañeros que una ventaja de tener delegado es que les permite ceder su responsabilidad sobre las cosas que ocurren. Esta visión más negativa por parte del alumnado de segundo ciclo coincide con el carácter de las representaciones de los estudiantes de la misma edad acerca del maltrato entre iguales. Así, señalan más que en otras edades que el acoso escolar es un problema sin solución cuando se les pregunta por cómo se puede intervenir (van der Meulen, 2003). El autor manifiesta que esta visión es fruto de años de experiencia en la escuela, por lo cual es una visión de su realidad cotidiana.

La edad es también una forma de experiencia, por tanto tiene sentido que los estudiantes de Bachillerato asocien más que sus compañeros las *ventajas de la participación* a los logros, es decir, a poder conseguir lo que quieren, mientras que al hablar de inconvenientes señalen más las represalias que pueden derivarse del proceso. Como comentamos al analizar la influencia de la experiencia, esta forma de pensar puede entenderse como un mayor conocimiento del funcionamiento de los centros y en particular de las barreras que existen en ellos respecto a la participación. Esto último también explica que los alumnos de Bachillerato utilicen más al delegado para transmitir su opinión, mientras que los de 1º de ESO lo utilicen menos, algo que podría estar motivado también por su experiencia menor teniendo representantes en la clase.

Por otra parte, hay diferencias en la forma de percibir los *inconvenientes de tener delegado* entre los estudiantes de los distintos cursos. Así, mientras en 1º ciclo de ESO se menciona más la limitación que supone para la participación de los otros compañeros, en 2º ciclo se hace una referencia mayor a la defensa sesgada que puede hacer el delegado de los intereses de los estudiantes. En Bachillerato, por su parte, se habla del trato no igualitario que supone hacia todos los alumnos. Además, la falta de efectos del delegado para conseguir las peticiones del alumnado es más señalado en 2º ciclo de ESO y en Bachillerato.

Respecto a las *cualidades que se consideran importantes para ser un buen delegado* merece la pena resaltar que a partir de 4º de ESO ningún alumno considera que no sea necesario tener alguna cualidad concreta. Podría implicar un reflejo de una comprensión más compleja del cargo según avanza la edad. De hecho, en Bachillerato se señala más que un delegado debe buscar el bienestar del grupo, debe tener buenas habilidades de comunicación y debe tener buena relación con el profesorado, habilidades que podemos considerar valorables positivamente en un proceso de negociación como el que puede tener que ejercer un delegado para conseguir llevar a cabo las peticiones y propuestas de sus compañeros. Esta importancia del bienestar del grupo era esperable a partir de los resultados de otros estudios que han encontrado que según avanza la edad, los adolescentes tienen más en cuenta los intereses del grupo (Adelson et al., 1969).

6.6. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Aunque algunas de las aportaciones de este trabajo de tesis han sido puestas de manifiesto a lo largo de la discusión, creemos importante resaltar algunos aspectos. En primer lugar, las concepciones acerca de la participación del alumnado en los centros sólo han mejorado modestamente en la última década, a pesar de haberse convertido en este tiempo en uno de los focos de atención de la educación. Así, el estudio de San Fabián (1997) encontraba que los alumnos encontraban más inconvenientes que ventajas a su participación, mientras que nuestros datos apuntan lo contrario, y que estimaban la misma como escasa. Nuestro estudio, sin embargo, parece señalar que el alumnado valora positivamente la participación y la considera útil y necesaria para el buen funcionamiento del centro. Sin embargo esta idea no parece mantenerse cuando se

pone a los estudiantes ante la situación de ejercer un papel como el de delegado cuya relación con sus intereses y motivaciones es menos directa de lo que pueden ser algunas actividades extraescolares o académicas. Se deducen tres motivos para ello.

En primer lugar, no se puede dejar de señalar la proporción de alumnos que señalan que su participación puede generar represalias por parte del profesorado. Se destaca así la necesidad de trabajar con los docentes su visión del papel que deben jugar los alumnos en los centros y su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se debe destacar la función de los profesores como garantes del derecho a la autodeterminación del alumnado y como modelos del comportamiento cívico de los mismos. Si los estudiantes perciben que el profesorado está motivado con su trabajo y se implica en el desarrollo del centro, será más probable que opten por seguir este comportamiento.

En segundo lugar, los estudiantes piden participar más y se quejan de la falta de efectos de sus iniciativas. Sabemos que las conductas que no tienen consecuencias tienden a extinguirse. Además, puede afectar a la motivación del alumnado y desencadenar una desvinculación del alumnado con el centro, por lo que se vuelve necesario hacer más explícitos los efectos de su participación. Por otro lado, es importante que los centros no restrinjan las oportunidades de los estudiantes de dar su opinión sobre todo en una etapa en la que se está desarrollando su autonomía.

En tercer lugar, los alumnos manifiestan no estar preparados para participar o señalan inconvenientes, como la existencia de distintos puntos de vista, que reflejan la necesidad de ser formados para aprender a participar dotándoles de estrategias con las que se sientan competentes para enfrentarse a los conflictos que puedan derivar de su participación, por ejemplo a través de programas de alfabetización emocional.

Finalmente, creemos que es especialmente importante el rechazo que manifiestan los adolescentes de nuestro estudio en relación a asumir responsabilidades. La asunción de responsabilidades es una de las líneas de trabajo fundamentales para formar ciudadanos en una sociedad democrática ya que es un paso previo al comportamiento prosocial. Para trabajar este aspecto es necesario que los profesores cedan parte de su poder al alumnado para que éste vea un margen en el que actuar y dejarse oír. Se les deben dar oportunidades para ejercer esa responsabilidad, trabajando con ellos las consecuencias

de sus actos – el programa *Equipar para educadores* podría ser de utilidad en este aspecto- y reduciendo los inconvenientes de asumir esas responsabilidades (por ejemplo, la gestión eficaz de los tiempos y espacios).

6.7. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y LÍNEAS DE FUTURO

Los resultados de esta tesis y las conclusiones a las que llega han podido verse influidos por algunas características de su diseño. Algunas tienen que ver con la selección de los participantes y con la definición de las variables. En primer lugar, la muestra del Estudio 1 pertenece a un solo centro con lo que no se ha podido deducir la influencia que el contexto está jugando en las opiniones de los estudiantes. Por otra parte, la cultura de centro tampoco ha sido exhaustivamente definida en el Estudio 2. Así, aunque consideramos que los tres centros participantes se diferenciaban en la forma en que conciben la participación del alumnado, esas concepciones no fueron medidas por instrumentos más precisos, como podría haber sido el *Index for inclusion* (Sandoval et al., 2003), que podrían haber resaltado la cultura del centro de una manera más detallada señalando las similitudes y diferencias entre ellos. Es posible que, a pesar de nuestra clasificación, los centros sean en realidad más parecidos de lo que inicialmente se pensó ya que aunque el centro C cumplía con el criterio de tener un sistema de ayuda entre iguales, el centro B también fomenta la participación del alumnado y tiene una cultura proclive a fomentar esta participación como se comprueba en el hecho de que al año siguiente de haber recogido los datos comenzó un sistema de compañeros ayudantes. Por otra parte, los efectos de la variable experiencia pueden verse debilitados al circunscribirse ésta únicamente al ámbito escolar, puesto que sabemos que en el desarrollo de las personas influyen los distintos contextos en los que se desenvuelven. Por tanto, debería haberse controlado las experiencias de participación en otros contextos sociales. El haber limitado la experiencia de participación a ser delegado o mediador/ayudante también puede ser reduccionista. Sin embargo, era un objetivo más acorde con el objetivo del estudio, que era conocer su representación acerca de la participación en los centros. La variable formación también se muestra problemática porque podría estar enmascarando otras variables. Esto es así porque todos los estudiantes que han cursado el programa *Equipar para educadores* en nuestro estudio pertenecen a grupos de diversificación curricular los cuales, como ya hemos explicado,

se caracterizan por tener una historia escolar marcada por las dificultades de aprendizaje y haber repetido en alguna ocasión en su carrera escolar. Esto lleva asociado posiblemente una motivación distinta hacia la escuela, que podría ser más favorable pues supone experimentar una preocupación explícita del centro para promover el desarrollo del alumnado atendiendo a su diversidad. Por último, hemos de mencionar que el número de chicos y chicas en el Estudio 2 es diferente lo cual, debido a que partimos de muestras pequeñas, podría tener influencias en los resultados que se obtienen. Estas diferencias se deben a que se optó por entrevistar a estudiantes que hubiesen cursado el programa *Equipar para educadores* lo que nos obligaba a recurrir a grupos completos donde el número de chicas era mayor.

Otras de las limitaciones de nuestra investigación derivan de no haber obtenido información sobre aspectos que podrían haber sido relevantes. Así, estas posibilidades que comentamos a continuación constituyen a su vez algunas de las posibles líneas en las que podría continuar este trabajo en el futuro.

En primer lugar, en cuanto al alumnado, hubiera sido positivo recoger datos acerca de distintos aspectos que han sido destacados por los estudios como relevantes en la participación de los estudiantes: cómo se describen ellos en términos de personalidad, cuál es su nivel de razonamiento moral, qué tipo de distorsiones cognitivas presentan, cuáles son sus objetivos en la escuela, cuál es su satisfacción con la misma o cómo perciben el clima de centro, entre otras. En segundo lugar, en relación al profesorado, hubiera sido relevante conocer sus opiniones respecto a la participación de su alumnado y las prácticas que llevan a cabo para promover la misma, si es que las hay. En tercer lugar, respecto al centro, se podrían haber analizado los documentos oficiales del mismo donde quede recogida la concepción sobre la participación del alumnado, así como la información acerca de la forma de gestionar los conflictos, y otros aspectos más objetivables, como el modo de dar a conocer las estructuras, los canales y las actividades de participación para el alumnado que promueven.

Por último, y concretando una línea de investigación futura, creemos que los resultados obtenidos apoyan la necesidad de estudiar la participación del alumnado de una manera menos abstracta. Puesto que un objetivo de que los alumnos se impliquen en el centro tiene que ver con la mejora de la convivencia y con la asunción de su responsabilidad en

su promoción, el siguiente paso sería hacerles reflexionar sobre su papel en la resolución de conflictos habituales y cercanos en los centros (por ejemplo, maltrato entre iguales o disrupción), dado que sería un ejemplo de participación en acción.

No obstante, y a pesar de las limitaciones expuestas, esta tesis doctoral es una contribución al conocimiento del pensamiento de los adolescentes con la peculiaridad de que se les pide que expresen su voz respecto a sus posibilidades para hacerlo. Por un lado, ha puesto de relieve algunos aspectos que, desde el punto de vista de los estudiantes, están dificultando su participación en los centros. Y por otro, ha sugerido formas de enfrentarse a las mismas con la esperanza de que estas indicaciones puedan contribuir a la creación de un contexto más inclusivo en las escuelas y favorecer la formación de ciudadanos implicados cívicamente.

Llegados a este punto del trabajo de tesis doctoral, nos gustaría concluir este trabajo haciendo una reflexión que pretende aunar nuestras experiencias personales en su elaboración con el tema de estudio que aborda. Desde nuestra perspectiva, la elaboración de una tesis doctoral podría ser interpretada como un ejemplo de participación por parte de la investigadora. Sería, además, un ejercicio de ciudadanía plena o de metaparticipación, puesto que depende de la investigadora la selección del tema de estudio o su gestión e implica una constante toma de decisiones y una exposición abierta de quién se es, siempre con la intención de contribuir al avance del conocimiento dentro de la comunidad científica. Experimentada la dureza de un proceso de estas características a pesar del apoyo recibido tanto personal como institucional, creo necesario resaltar que, si queremos que los jóvenes nos dejen oír su voz, sus iniciativas y pongan en acción su capacidad de participación en su faceta ciudadana, será necesario que cuenten con el apoyo de toda la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams, G.R. (Ed.) (2000). *Adolescent development. The essential readings*. Oxford: Blackwell.
- Adams, G.R., y Berzonsky, M.D. (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. UK: Blackwell Publishing.
- Adelson, J., Green, B., y O'Neill, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332. [Trad. Cast. en J. Delval (1978) *Lecturas de psicología del niño*, vol.2, 315-342. Madrid: Alianza]
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Althof, W., y Berkowitz, M.W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35, 495-518.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of educational research*, 52, (3), 368-420.
- Andrés, S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención*. Madrid: MEC. Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Andrés, S., y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista de investigación psicoeducativa*, 42, (2), junio, 160-174.
- Andrés, S., y Martín, E. (2002). La evaluación de un programa de ayuda entre iguales. En I. Fernández, E. Villaoslada y S. Funes. *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*, 241-261. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Antúñez, S. (1998). La regulación de la convivencia como problema institucional. En Casamayor (Coord.) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, 29-37. Barcelona: Graó.
- Apple, M.W., y Beane, J.A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Argos, Proyectos educativos, SL. (2006). Parlamento joven: un espacio de participación juvenil en los ayuntamientos. *Revista estudios de juventud*, 74, 185-201.
- Aspey, D., y Roebuck, F. (1997). *Kids don't learn from people they don't like*. Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Atkins, R., y Hart, D. (2003). Neighborhoods, adults and the development of civic identity in urban youth. *Applied Development Science*, 7, 156-165.
- Avilés, J.M., Torres, N., y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 16, 863-886.
- Ballesteros, C. (Coord.) (2010). *Informe complementario al III y IV informe de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*. Plataforma de Infancia.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of moral thought and action. En W.M Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of Moral Behavior and Development. Vol. 1 Theory*, 45-103. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Barceló, S., y Pimentel, Z. (2002). *Radicalizar la democracia. Porto Alegre: un modelo de municipio participativo*. Madrid: La Catarata.
- Barriga, A.Q., Gibbs, J.C., Potter, G.B., y Liao, A.K. (2001). *How I think (HIT) questionnaire manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liao, A.K., y Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Barriocanal, L.A. (2001). Implicando al alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (Coord.) *Guía para la convivencia en el aula*, 73-99. Barcelona: Editorial Praxis.
- Barrios, A. (2005). *Como juez y parte: perspectiva adolescente de las medidas en el juzgado de menores*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Barrios, A., Andrés, S., y Granizo, L. (2010). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.) *Orientación educativa: proceso de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graò.
- Batson, C.D., Ahmad, N., y Tsang, J.A. (2002). Four motives for community involvement. *Journal of Social Issues*, 58, (3), 429-445.
- Beem, A.L., Brugman, D., Host, K., y Tavecchio, L.W. (2004). Student's perception of school moral atmosphere: from moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, (2), 171-192.
- Bell, J.H., y Bromnick, R.D. (2003). The social reality of the imaginary audience: a grounded theory approach. *Adolescence*, 38, 205-219.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista estudios de juventud*, 81, 13-28.
- Benedicto, J., y Luque, E. (2006). ¿Jóvenes despolitizados? Visiones y condiciones de la ciudadanía en tiempos difíciles. *Panorama Social*, 3, 108-119.
- Bergmark, U. (2008). 'I want people to believe in me, listen when I say something and remember me' - how students wish to be treated. *Pastoral Care in Education*, 26, (4), 267-279.
- Bisquerra, R. (2008). *La educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer ed.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Londres: Routledge.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: some implications for moral functioning. En G.G. Noam y T.E. Wren (Eds.). *The moral self*, 99-122. Cambridge: MA MIT Press.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: the process of moral integration. En W.M. Kurtines y J.L. Gerwitz (Eds.). *Moral development: an introduction*, 229-253. Needham Heights, MA : Allyn y Bacon.
- Blasi, A. (2004). Neither personality nor cognition: an alternative approach to the nature of the self. En L.C. Lightfoot, C. Lalonde y M. Chandler (Eds.) *Changing conceptions of psychological life*, 3-25. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blomfield, C.J., y Barber, B.L. (2009). Brief report: performing on the stage, the field or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32, 733-739.
- Bolívar, A. (1999). *Educación en valores. Una educación para la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Bolívar, A. (2008 a). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. (2008 b). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. *Avances en supervisión educativa: revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 9, 1-15.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad*, pp. 211-217. Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index on Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. [Trad. Cast: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas 2002]. <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd>
- Boqué, M.C., Corominas, Y., Escolll, M., y Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6. Propuesta de gestión constructiva, cooperativa, creativa y crítica de los conflictos*. Barcelona, CEAC-Planeta.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Brown, B.B., y Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Ed.) *Handbook of adolescent psychology (3rd edition)*. Vol 2: *contextual influences on adolescent development*, 74-103. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P., Boom, J., Karabanova, O., y Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (4), 289-300.
- Byrnes, J.P. (2003). Cognitive development during adolescence. En GR Adams y MD Berzonsky. *Blackwell handbook of adolescence*, 227-246. UK: Blackwell Publishing.
- Camino, L., y Zeldin, S. (2002). From periphery to center: pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied Developmental Science*, 6, (4), 213-220.
- Carbonell, J.L. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- Carbonell, J.L. (Dir.) (1999). *Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carbonell, J.L. (2006). Educación para la ciudadanía. *Cuadernos de pedagogía*, 361, octubre, editorial, 3.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 287, enero, 61-66.
- Chakur, C., Delval, J., del Barrio, C., Espinosa, M.A., y Breña, J. (1998). A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cuadernos de Pesquisa*, 104, 76-100.
- Ciminillo, L.M. (1980). Discipline: the school's dilemma. *Adolescence* 15 (57), 1-12.
- Coleman, J.C., y Hendry, L.B. (1999). The nature of adolescence (3rd ed). Londres: Methuen. [Trad. Cast.: *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 2003].
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2, 157-188.

- Colomina, R., y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. II: psicología de la educación*, 357-386. Madrid: Alianza.
- Consejo de la Juventud de España (2005). *Bases para una política de juventud*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
([http://www.cje.org/C13/Catálogo/Document%20Library/Publicaciones\(catálogo\)/documentosdebases.pdf](http://www.cje.org/C13/Catálogo/Document%20Library/Publicaciones(catálogo)/documentosdebases.pdf))
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2009). *Informe sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. Curso 2006/2007*. Colección educación y participación, nº 18
- Constitución Española de 27 de Diciembre de 1978 (BOE de 19 de diciembre de 1978, núm. 311-1)
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student's perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (4), 359-390.
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza editorial.
- Covell, K., Howe, B., y McNeil, J. (2008). If there's a rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 321-339.
- Cowie, H (2000). Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 2, 85-97.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., y Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and well-being. A practical guide for schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support: a 2 year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.
- Cowie, H., y Sharp, S. (1996). *Peer counseling in schools*. Londres: Fulton.
- Cowie, H., y Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. London: SAGE Publications.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Crick, B. (2002). *A note on what is and what is not active citizenship*.
http://www.post16citizenship.org/files/033_BernardCrick_WHAT_IS_CITIZENSHIP.pdf
- Crick, B. (2007). Citizenship: the political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55, (3), 235-248.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 493-505.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, y H. Gutiérrez, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2010). *Programación y contenidos de la televisión e internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S., y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4, (1), 5-17.
- Del Barrio, C., Granizo, L., Gutiérrez, H., van der Meulen, K., Barrios, A., y Andrés, S. (2011). *Adolescents as agents in improving daily life in schools: a case study in a Spanish school*. En preparación.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje* 26 (1), 9- 24.
- Del Barrio, C., Martín, E., y Fernández, I. (2002). Los conflictos escolares y la calidad de la enseñanza. En *Informe Educativo 2002: calidad del sistema educativo*, 114-143. Madrid: Santillana.
- Del Olmo, C. (1994). *El desarrollo infantil de la noción de jefe funciones, remuneración económica y modos de acceso*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil*, 245-328. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: s.XXI.
- Delval, J. (1994). Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 13-42.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano* (3º ed.) Madrid: s.XXI.
- Delval, J. (2000). Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales. En K. Korta y F. García Murga (Comps.) *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*, 95-122. Universidad del País Vasco.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Delval, J., del Barrio, C., Espinosa, M.A., Breña, J., y Chakur, C. (1995). *Los derechos de los niños vistos por los propios niños*. Ministerio de Asuntos Sociales. Memoria de investigación inédita.
- Delval, J., y Padilla, M.L. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Etxbarría, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.) *Desarrollo afectivo y social*. 125-150. Madrid: Pirámide.
- De Miguel, C. (Coord.) (1996). *La entrevista: un instrumento para el trabajo para el profesorado*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Departament d'Ensenyament (2003). *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Madrid: Graó.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz- Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson. Pretince Hall
- Díaz -Aguado, M.J., y Baraja, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*, MEC (Madrid).

- Díaz -Aguado, M.J., Royo, P., Segura, M.P., y Andrés, M.T. (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Vol. IV. Instrumentos de evaluación e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/INJUVE.
- Díaz- Barriga, F. (2000). Aprendizaje cooperativo y procesos de enseñanza. En F. Díaz –Barriga. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- DiBiase, A.M. (2010). The impact of psycho-educational prevention program for behaviorally at-risk students: EQUIP for Educators. *Journal of Research in Character Education*, 8, (1), pp. 21-60.
- DiBiase, A.M., Gibbs, J.C., Potter, G.B., y Spring, B. (2005). *EQUIP for Educators. Teaching Youth (Grades 5-8) to think and act responsibly*. Champaign, Illinois: Research Press.
- DiBiase, A.M., Gibbs, J.C., Potter, G.B., van der Meulen, K., Granizo, L., y del Barrio, C., (2010). *Educación para educadores. Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: Catarata.
- Dusek, J.B., y McIntyre, J.G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G.R. Adams y M.D. Berzonsky (Eds.) *Blackwell handbook of adolescence*, 290-309.UK: Blackwell Publishing.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D., MacIver, D. (1993). Development during Adolescence: The Impact of Stage/Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2).
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, M.A., Rodríguez, P., Sandoval, M. y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 50-53.
- Edwards, D., y Mullis, F. (2003). Classroom meetings: encouraging a climate of cooperation. *Professional School Counseling*, vol. 7 (1), 20-28.
- Eisenberg, N. (Ed.) (1982). *The development of prosocial behavior*. NY: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1990). Prosocial development in early and mid adolescence. En R. Montemayor, GR Adams y TP Gullotta (Eds.) *From childhood to adolescence: a transitional period? Advances in adolescence* (vol.2), 240-269.Newbury Park, CA: SAGE.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., y van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child Development* 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg (vol. Ed.) *Handbook of child psychology. Vol. 3: social, emotional and personality development*, 701-778. NY: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Smith, P., O’Boyle, C., y Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of personality and social psychology*, 66, 776-797.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., McNalley, S., y Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Sheffield, A., McDaniel, B., y Spinrad, T.L. (2009). Moral cognition and prosocial responding in adolescence. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Ed.). *Handbook of adolescent psychology (3rd edition). Vol 1: individual bases of adolescent development*, 229-265. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.

- Escámez, J., García, E., y Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escribano, M. (2008). El papel de las asociaciones juveniles en el diálogo entre civilizaciones. *Revista estudios de juventud*, 80, 169-185.
- Escudero, J.M., y Flecha, R. (2005). Ciudadanía y democracia: el núcleo central de una buena educación para todos. En *Proyecto Atlántida. Ciudadanía, mucho más que una asignatura*, 8-16. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Etxeberría, E. (1996). Filosofía de la no violencia. Educación para la no violencia. *Educadores: revista de innovación pedagógica*, 38, (180), 55- 67.
- EUYOUPART (2004). *Political participation of young people in Europe*. Unión Europea.
- Feinstein, C., y Haldorsson, O.L. (2007). *You could always begin to listening to us. A consultation with children on the EC Communication "Towards an EU strategy on the rights of the child"*. Save the Children.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI
- Fernández, I. (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores: revista de innovación pedagógica*, volumen 38, número 180, 35- 53.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (Coord.) (2001 a). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Fernández, I. (2001 b). ¿Qué entendemos por "disrupción"? En I. Fernández (Coord.) *Guía para la convivencia en el aula*, 15-25. Barcelona: Editorial Praxis.
- Fernández, I. (2008). *La ayuda entre iguales. Una metodología para implicar directamente al alumnado en la gestión de la convivencia*. Comunicación presentada en las Jornadas sobre absentismo y convivencia escolar. Febrero, el Escorial, Madrid.
- Fernández, I., y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 87-100.
- Fernández, I., Villaoslada, y Funes, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como intervención educativa*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Ferrer, M. (2006). Jóvenes, participación y actitudes políticas en España. ¿Son realmente tan diferentes? *Revista estudios de juventud*, 75, 195-206.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fielding, M. (2002). *"Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities"* documento entregado en la BERA, conferencia anual, University of Exeter.
- Fielding, M. (2004 a). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30, (2), 295-311.
- Fielding, M. (2004 b). "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2, (3), 197-217.

- Finn, J.D., y Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, (3), 249- 268.
- Flanagan, C., Bowes, J., Johnson, B., Csapo, B., y Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54, 457-475.
- Flanagan, C., y Faison, N. (2001). Youth civic development: implications of research for social policy programs. *Social Policy Reports*, Vol. XV, (1), 3-14, 2001.
- Flanagan, C., y Tucker, C. (1999). Adolescents' explanations for political issues: concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35, 1198-1209.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development*. Englewoods Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., y Miller, S.A. (2002). *Cognitive development* (4th edition) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fleming, D. (1996). Preamble to a more perfect classroom. *Educational Leadership*, 54, (1), 73-76.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58, (2), 183-193.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18, (3), 343-354.
- Flutter, J., y Rudduck, J. (2004). *Pupil consultation: what's in it for schools?* London: Routledge.
- Fredricks, J.A. y Eccles, J. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, (6), 507-520.
- Fredricks, J.A. y Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth Adolescence*, 37, 1029-1043
- Freiberg, H.J. (Ed.) (1999). *School climate*. Londres: Falmer Press
- Frost, R. (2008). Developing student participation, research and leadership: the HCD student partnership. *School Leadership and Management*, 28, (4), 353-368.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press [Trad. Cast.: *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2002]
- Funes, M.J. (2006). De lo visible, lo invisible, lo estigmatizado y lo prohibido. *Revista estudios de juventud*, 75, 11-27
- Funes, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (Coord.) *Guía para la convivencia en el aula*, 181-202. Barcelona: Editorial Praxis.
- Gallatin, J., y Adelson, J. (1970). Individual rights and the public good: a cross-national study of adolescents. *Comparative Political Studies*, 2, 226-244.
- Gallatin, J., y Adelson, J. (1971). Legal guarantees of individual freedom: a cross-national study of the development of political thought. *Journal of Social Issues*, 27, 93-108.
- Gámez-Guadix, M. (2010). *Disciplina parental y ajuste psicosocial de los hijos: una perspectiva transcultural*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- García, D. (2011). *La participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos*. Trabajo inédito para la obtención del diploma de estudios avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, S., y Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI

- Gerwitz, J.L., y Kurtines, W.M. (Eds.) (1991). *Handbook of moral behavior and development* (vol 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J.C. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: implications for the treatment of antisocial youth. En W.M Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of moral behavior and development: Vol. 3 Application*, 95-110. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. California: Sage Publications.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S., Grime, R.L., y Snarney, J.R. (2007). Moral judgment development across cultures: revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid. CIDE.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. Cap. 1. En J. Martínez Bonafé (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F., y Álvarez, J.M. (2008) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Girard, K., y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury
- Gómez, M.T., Mir, V., y Serrats, M.G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase* (4ª edición) Madrid: Narcea.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar. Prevención e intervención en los problemas de comportamiento*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Goztens (1999). Comportamientos disruptivos y problemas de disciplina en la Educación Secundaria. En C. Coll (Coord.) *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. 169-192. Barcelona: ICE- Horsori.
- Granizo, L., van der Meulen, K., y del Barrio, C. (2007). EQUIPAR: trabajando en los errores de pensamiento de los alumnos de secundaria para mejorar la interacción con los otros. En J.J. Gázquez, M.C., Pérez, A.J., Cangas, y N. Yuste. *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*, 233-236. Grupo Editorial universitario
- Gunter, H., y Thompson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for Learning*, 22, (4), 181-188
- Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito educativo (bullying) las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Hardy, S., y Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
- Hart, D., Atkins, R., y Donnelly, TM (2006). Community service and moral development. En M. Killen y J. Smetana (ed.) *Handbook of moral development*, 93-115. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, D., Atkins, R., y Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54, 513-530.

- Hart, D., Atkins, R., Markey, P., y Youniss, J. (2004). Youth bulges in communities: the effect of age structure on adolescent civic knowledge and civic participation. *Psychological Science*, 15, 591-597.
- Hart, D., y Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66, 1346-1359.
- Hart, D., Yates, M., Fegley, S., y Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. En M. Killen y D. Hart (ed.) *Morality in everyday life*, 317-341. UK: Cambridge University Press.
- Hartry, A. y Porter, K. (2004). *We the people Curriculum: results of pilot test. A report to the center for civic education*. MPR Associates.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen, *Political Psychology*, 23 (3), 413-439.
- Haste, H. (2005). *My voice, my vote, my community* (Nestlé Social Research Programme Report, 4) Croydon: Nestlé Trust.
- Haste, H., y Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education*, 35, (4), 473-493.
- Helwig, C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Helwig, C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion. *Child Development*, 68 (3), 484-495.
- Hernández, F., y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. CIDE
- Herrera, J., y Prieto, R. (2003). Legalidad: explorando la nueva ciudadanía. En T. Aguilar y A. Caballero (Coord.) *Campos de juego de la ciudadanía*, 45-79. Madrid: El viejo topo.
- Herrera, M.M. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. *Revista estudios de juventud*, 74, 73-93.
- Higgins, A., Power, C., y Kohlberg, L. (1994). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. En B. Puka (Ed.). *New research in moral development*, 190-222. Nueva York: Garland Publishing.
- Hoffman, M.L. (1986). Affect, cognition, and motivation. En R. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.). *Handbook of motivation and personality: foundations of social behavior*, 244-280. New York: Guilford.
- Hoffman, M.L. (1992). La aportación de la empatía en la justicia y el juicio moral. En Eisenberg y Strayer. *La empatía y su desarrollo*, 59-90. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. NY: Cambridge University Press.
- Hoyos, O. (2003). *La construcción de la identidad colombiana y española en niños y adolescentes*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Hoyos, O., y del Barrio, C. (2006). El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. En M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (Comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* Buenos Aires: Paidós.
- Iglesias, J. y González, L. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos. Reflexiones y propuestas de intervención*. Asturias: Ediciones Nobel
- Inglés, C.J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. París: P.U.F. [Trad. Cast. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós. 1986].
- INJUVE (2008). *Informe de la juventud 2008*. Madrid.
- Instituto Superior de Formación y recursos en red para el profesorado (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>.
- Jackson, P.H. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- James, A. Smith, P.K., y Radford, L. (2010). *What impact does peer support have on school climate? Findings from a four month case study in an English secondary school*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería, 16-19 marzo, 2010.
- Jamison, A., y Gilbert, L. (2000). La opinión de los niños en la comunidad y el gobierno. En A.B. Smith, N.J. Taylor, y M.M. Gollop, (Coord.) (2000) *Children's voices. Research, policy and practice*, 295-330. New Zealand: Pearson Education [Trad. Cast. (2007) Escuchemos a los niños. México: Fondo de cultura económica].
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular
- Jares, X.R. (2003). La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia En M.A. Santos Guerra (Coord.) *Aprender a convivir en la escuela*, 87-106. Madrid: Ediciones Akal.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó
- John, P., y Osborn, A. (1992). The influence of school ethos on pupils' citizenship attitudes. *Educational Review*, 44 (2), 153-165.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós
- Jones. R. (2008). The "why" of class participation. A question worth asking. *College teaching*, 56, (1), 59-62.
- Kennedy, K. (2007). Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, 55, (3), 304-324.
- Killen, M., y Smetana, J. (Ed.) (2006). *Handbook of moral development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinchin, I.M. (2004). Investigating student's beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46, (3), 301-312.
- Kohen, R. (2003). *La construcción infantil de la realidad jurídica*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Kohen, R. (2005). La construcción de la realidad jurídica. En J.A. Castorina (Coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach of moral education in theory and practice. En M.W. Berkowitz y F. Oser (Eds.) *Moral education: theory and application*. Hillsdale: LEA.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. NY: Holt, Rinehart and Winston. [Trad. Cast. Estadios morales y moralización: el enfoque cognitive-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza (Eds.) (1989) *El mundo social en la mente infantil*, 71-100. Madrid: Alianza].
- Krevan, J., y Gibbs, J. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child development*, 67, 3263-3277.

- Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school: sustaining equity and standards*. New York: Teachers College Press.
- Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. En R.M. Lerner y L. Steinberg. *Handbook of adolescent psychology (3rd edition) Vol 1: individual bases of adolescent development*, 152-186. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.
- Ladd, G.W., Herald-Brown, S., y Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79 (4), 1001-1015.
- Lanza, D. (2009). *Concepciones de los adolescentes en torno a la ciudadanía, la política y los derechos*. Trabajo inédito para la obtención del diploma de estudios avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lanza, D. (2010) *¿Qué opinan los estudiantes acerca de "Educación para la ciudadanía"? Un estudio exploratorio con adolescentes de educación secundaria obligatoria de Santander (Cantabria)*. Ponencia presentada en el II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Santiago de Compostela. 16 abril 2010.
- Larson, R.W., Hansen, D., y Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental psychology*, 42, (5), 849-863.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal*. 12, (2), 163-178.
- Lawy, R., y Biesta, G. (2006). Citizenship as practice: the educational implication of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid: La Catarata.
- Lee, V.E., y Smith J.B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66 (july) 164-187.
- Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A., e Iglesias, C. (2005). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. En J.A. Castorina (Coord.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Lerner, R.M., y Steinberg, L. (Ed.) (2009 a). *Handbook of adolescent psychology (3rd edition). Vol. 1: individual bases of adolescent development*. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.
- Lerner, R.M., y Steinberg, L. (Ed.) (2009 b). *Handbook of adolescent psychology (3rd edition). Vol. 2: contextual influences on adolescent development*. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990, núm. 238)
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo del 2006, núm. 106)
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE de 4 de julio de 1985, núm. 159)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE de 24 de diciembre de 2002, núm. 307,).
- Linaza, J. (1994). Desarrollo, educación y derechos de la infancia, *Infancia y Sociedad*, 27/28, 44-59.
- Linver, M.R., Roth, J.L., y Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45 (2), 354-367
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. y Cox, L. (2005). Young people talk about citizenship: empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies*, 7, (2), 235-253.

- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I y II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, N., Iriarte, C., y González, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis
- Luengo, F., y Guarro, A. (2003). La reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y ámbitos para la mejora. En *Proyecto Atlántida. Escuelas y familias democráticas*, 46-61. Madrid.
- Luque, A. (1996). Acompañando a Gulliver: la orientación personal en educación secundaria. *Apuntes de psicología* 47, 45- 79.
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, (4), 144-160.
- Malagón, J. (2003). Comunicación y ciudadanía. En T. Aguilar y A. Caballero (Coord.) *Campos de juego de la ciudadanía*, 109-126. Madrid: Ed: el viejo topo.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., y Martín E. (Comp.) (2002) *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA. Fundación Santa María (SM) Madrid.
- Marina, J.A., y Bernabeu, R. (2007) *La competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza editorial
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S. del Barrio, C., y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martín, X. y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó
- Martín, X., Puig, J.M., Padrós, M., Rubio, L. y Trilla, J. (2003). *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J.B. (Coord.) (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Editorial escuela española
- Martínez, J.B., y Aróstegui, J.L. (2001) La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria. *Revista de educación*, 36, 277-295
- Martínez Bonafé, J. (Coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Martínez Cerón, G. (2003). El modelo democrático, un reto para la escuela. En *Proyecto Atlántida. Escuelas y familias democráticas*, 41-45. Madrid.
- Martínez-Odría, A. (2007) Service-Learning o aprendizaje servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón* 59 (4), 627-640
- McDevitt, M., y Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: an evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55, 247-264.
- McLellan, J., y Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, (1), 47-58.
- Melton, G.B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: implications for citizenship. *European Educational Research Journal*, 2 (3), 430-445.

- Metzger, A., y Smetana, J.G. (2009). Civic and political engagement in late adolescence: domain-specific judgements and behaviors. *Child Development*, 80, 443-441.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2002). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Monguilot, I. (2002). La valoración de los alumnos de la educación secundaria. En A. Marchesi y E. Martín (Comp.) *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, 273-286. Instituto IDEA. Madrid: Fundación Santa María.
- Monjas, M.I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y HHSS (PAHS): educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: CEPE.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Morán, M.L., y Benedicto, J. (2003). Visiones de la ciudadanía entre los jóvenes españoles. *Revista estudios de juventud*, edición especial 25 aniversario de la Constitución española, 109-128.
- Moreno, A., y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Argentina: Aique.
- Moreno, A., Martín, A., Echeíta, G., y del Barrio, C. (1988). Ideas previas de los alumnos: Ciencias Sociales, Preescolar y ciclo inicial. *Enciclopedia práctica de pedagogía*, 261-277. Barcelona: Planeta.
- Moro, G. (2007). Ciudadanía de la unión y educación para la ciudadanía. *Eikasia revista de filosofía*, año II, 11, 171-196.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': children's and young people's perspectives on children's rights and decision making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 149-170.
- Muxel, A. (2008). Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 81, 31-43.
- Nakamura, R.M. (2000). *Healthy classroom mangement. Motivation, communication and discipline*. Canadá: Wadsworth.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G., Qvarnstrom, U. (2003) Methods of teaching and class participation in relation to perceived social support and stress: modifiable factors improving health and wellbeing among students. *Educational Psychology*, 23 (3), 261- 274
- Navarrete, L. (2006). *Jóvenes, derechos y ciudadanía*. INJUVE.
- Naylor, P., y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- Niemi, R., y Junn, J. (2000). *Civic education: what makes students learn*. New Haven, CT, Yale University Press.
- Nieto, S. (2003). *What keep teachers going?* New York: Teachers College Press.
- Nolin, M.J., Chaney, B., y Chapman, C. (1997). *Student participation in community service activity*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Notó, C. (1997). La participación del alumnado de educación secundaria obligatoria en la elaboración de normas de comportamiento. *Aula de Innovación educativa*, 67, 75-76
- Notó, C. (1998). Normas de convivencia en el aula y en el centro. En Casamayor (Coord.) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, 59-70. Barcelona: Graó
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

- Nucci, L.P., y Turiel, E. (2000). The moral and the personal: sources of social conflict. En LP Nucci, G. Saxe, y E. Turiel (eds) *Culture, thought and development*, 115-137, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OCDE (2003). *Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. París.
- Ochaíta, E., y Espinosa, M.A. (1997). Children's participation in family and school life: a psychological and development approach. *The International Journal of Children's Rights*, 5, 279-297.
- Ochaíta, E., y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescents. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. Madrid: McGraw-Hill.
- Oliva, A. (1999a). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, (1999) *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. (1º ed. Renovada) 471-491. Madrid: Alianza editorial.
- Oliva, A. (1999b). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, (1999) *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. (1º ed. Renovada) 493-517. Madrid: Alianza editorial.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, noviembre 2008.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/policy_Dialogue/48th_ICE/CONFITED_48-3_Spanish.pdf).
- Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega (Coord.) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. 25-36. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., y del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona, Edebé.
- Ortega, R., del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, E.V. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Graó.
- Ortega, R., y Fernández, V. (1998). Un proyecto educativo para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En R. Ortega (Coord.). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*, 79- 94. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (Coords.) (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R., Mora-Merchan, J., y Lera, M.J. (1999). Los problemas de convivencia entre los escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. En J.L. Carbonell (Dir.) *Aprender a vivir juntos* (Vol. III) Dirección provincial del MEC. Madrid.
- Ortiz, M., y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- Osler, A., y Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55, (3), 243- 254.
- Osler, A., y Starkey, H. (2005). Avances en educación ciudadana: prácticas de calidad en países industrializados. En V. Espínola (Ed.) *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, 21-46. New York: BID.
- Osler, A., y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. (1º ed. Renovada) Madrid: Alianza editorial.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.) (2002). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pedder, D., y McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58 (2), 145-157
- Pellegrini, A.D. (2002). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151- 163.
- Pérez, C. (2001). Estrategias de solución de conflictos en el aula. *Revista española de pedagogía*, años LIX, n218, enero-abril, 143-156.
- Peterson-Badali, M., y Ruck, M.D. (2008). Studying children's perspectives on self-determination and nurturance rights: issues and challenges. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 749-769.
- Peterson-Badali, M., Ruck, M.D., y Ridley, E. (2003). College students' attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Applied Social Psychology*, 33 (4), 730-755.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. [Trad. Cast. El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanelle, 1971].
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. París: Presses Universitaires de France. [Trad. Cast.: La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI, 1978].
- Plataforma de Organizaciones de Infancia (2010). *Informe complementario al III y IV informe de aplicación de la convivencia sobre los derechos del niño en España*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Power, F.C., Higgings, A., y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. NY: Columbia University Press [Trad. Cast. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. 2008].
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55, (3), 325-345.
- Print, M., Ornstrom, S., y Nielsen, H. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37 (2), 193-210.
- Proyecto Atlántida (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Proyecto Atlántida (2005). *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Puig, J.M., Battle, R. Bosch, C., y Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Puig, J.M., Martín, X., Escardibul, S., y Novella, A.M. (2000) *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Putman, R.D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición*. Real Academia Española.

- Ramírez, M. (2011) *Participación de niños, niñas y adolescentes en contextos locales: una mirada desde sus discursos*. Trabajo inédito para la obtención del diploma de estudios avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de enero de 2007, n. 5)
- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero de 1996, n. 45)
- Richter, F., y Tjosvold, D. (1980). Effect of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65, (1), 74-80.
- Rodríguez, M. (2008). *El desarrollo sostenible en la mente del niño y del adolescente*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosenblum, G.D., y Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. En G.R. Adams y M.D. Berzonsky (Eds.) *Blackwell handbook of adolescence*, 269-289. UK: Blackwell Publishing.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development* (5th ed.), 619-700. New York: John Wiley.
- Ruck, M., Abramovitch, R., y Keating, D. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: balancing nurturance and self-determination. *Child development*, 64, (2), 404-417.
- Ruck, M., Keating, D., Abramovitch, R., y Koegl, C. (1998). Adolescents' and children's knowledge about rights: some evidence of how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence* 21, 275-289.
- Rudduck, J. (1999). Education for all, achievement for all: pupils who are "too good to drift". *Education Today*, 49, (2), 3-11.
- Rudduck, J. (2006). Editorial: the past, the papers and the project. *Educational Review*, 58, (2), 131-143.
- Rudduck, J. Day, J., y Wallace, G. (2003). Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar. En A. Hargreaves (Comp.) *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, 114-137. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Rudduck, J., y Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review* 58 (2), 219-231.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-90.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2003). *How to improve your school. The continuum international publishing group*. [Trad. Cast.: Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata.2007].
- Rudduck, J., y McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, (4), 453-459.
- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- San Fabián, J.L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. MEC: CIDE.
- Sánchez, E., y Pesquero, E. (2000). La participación educativa: ¿Cuestión de números o de calidad? *Revista Complutense de Educación*, 11, (1), 139-152.

- Sandoval, M., López, M^a.L., Miquel E., Durán, D., Giné, C., y Echeíta, G. (2002). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sands, D.I., Guzman, L., Stephens, L., y Boggs, A. (2007). Including student voices in school reform: students speak out. *Journal of Latinos and Education* 6 (4), 323-345.
- Santos Guerra, M.A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VV.AA. *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en los consejos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2003 a). La participación es un árbol. En Proyecto Atlántida. *Escuelas y familias democráticas*, 10-28. Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (Coord.) (2003 b). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: ediciones Akal
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Homo sapiens ediciones. Sevilla.
- Sapolsky, R.M. (2007). *El mono enamorado y otros ensayos sobre nuestra vida animal*. Barcelona: Paidós.
- Save the Children (2003). *So you want to involve children in research? Supporting children's meaningful and ethical participation in work around violence against children: a toolkit produced by Save the Children for the UN study*. Sweden: Save the Children.
- Save the Children (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Reino Unido: Alianza Internacional de Save the Children.
- Save the Children (2009). *Avances y retos en la implementación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del niño*. Save the Children. Noviembre 2009.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, J.A., Shumow, L. y Kackar, H. (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral and civic outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 127-140.
- Schonert- Reichl (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment and social behaviour to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 19, (2), 249-279.
- Seco, M., Andrés, O., y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar
- Seguro, V. (2010). *Del derecho al hecho: un estudio sobre la participación infantil y los derechos de la infancia*. Trabajo de investigación inédito para la obtención del diploma de estudios avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Serrano, J.M., y González- Herrero, M.E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: D.M.
- Shaffer, D.R. (2000). *Social & personality development* (4th edition) Thompson. [Trad Cast. : Desarrollo social y de la personalidad. Madrid: Thompson, 2002]
- Sharp, S., y Cowie, H. (1998). *Understanding and supporting children in distress*. London: SAGE.
- Sherrod, L. R. (2003). Promoting the development of citizenship in diverse youth. *PS: Political Science and Politics*, April, 287-292.
- Sherrod, L.R. (2008). Adolescents' perceptions of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 771-790.
- Sherrod, L., Flanagan, C., y Youniss, J. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, where and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6, (4), 264-272.

- Sherrod, L.R., y Lauckhardt, J. (2009). The development of citizenship. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Ed.) *Handbook of adolescent psychology (3rd edition) Vol 2: Contextual influences on adolescent development*, 372-407. New Jersey: John Wiley y Sons, Inc.
- Shultz, J., y Cook-Sather, A. (2001). *In our words: student's perspectives on school*. New York: Rowan & Littlefield.
- Slavin, R. (1996). Cooperative learning and the student achievement En R. Slavin. *Education for all*. 15-58. Lisse: Swetsand y Zitlinger.
- Smetana, J. (1988). Adolescents' and partents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321-335.
- Smetana, J. (1995). Context, conflict and constraint in adolescent-parent authority relationships. En M. Killen y D. Hart (Eds.) *Morality in everyday life. Developmental perspectives*, 225-255. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smetana, J., y Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1143-1158.
- Smetana, J., Crean, H.F., y Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. En J. Smetana (Ed.) *Changing boundaries of parental authority*, 31-46. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smetana, J., Killen, M., y Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development* 62, 629-644.
- Smetana, J., y Turiel, E. (2003). Moral development during adolescence. En G.R. Adams y M.D. Berzonsky (Ed.) *Blackwell handbook of adolescence*, 247-268. UK: Blackwell publishing.
- Smetana, J., y Villalobos, M. (2009). Social cognitive development in adolescence. En R.M. Lerner y L. Steinberg. *Handbook of adolescent psychology (3rd edition) Vol 1: individual bases of adolescent development*, 187-228. New Jersey: John Wiley & sons, Inc.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., y Cox, L. (2005). Young people as real citizens: towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8, (4), 425-443.
- Smith, P.K., Cowie, H., y Blades, M. (2003). *Understanding children's development*. (4th ed.) UK: Blackwell publishing.
- Smith, P.K., Pepler, D., y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I. (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En T. Mauri, I. Solé, L. del Carmen, y A. Zabala. *El curriculum en el centro educativo*, 52-90. Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- Solomon, M.P., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., y Delucchi, K. (1992). Creating caring community: educational practices that promote children's prosocial development. En F.K. Oser, A. Dick y J.L. Patry (Eds.) *Effective and responsable teaching: the new sintesis*, 383-395. San Francisco: Jossey- Bass.
- Spannring, R. (2008). Votamos y después sufrimos: opiniones de la gente joven sobre la participación: resultados de una encuesta. *Revista estudios de juventud*, 81, 45-64.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Taylor, N., Smith, A.B., y Nairn, K. (2001). Rights important to young people: secondary students and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 137-156.
- Tedesco, J.C. (2010). *La educación en el horizonte 2020. Documento básico: educación y justicia: el sentido de la educación. XXV semana monográfica de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.

- Torney-Purta, J. (2002a). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6 (4), 202-211.
- Torney-Purta, J. (2002 b). What adolescents know about citizenship and democracy. *Educational Leadership*. December 2001/January 2002, 45-50.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: The international Association for the evaluation of educational achievement.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A., y Farnen, R. (1975). *Civic education in ten countries*. NY: John Wiley and sons.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea: Madrid.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza editorial
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M.V., y Fernández-Figares, M.C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.
- Tuts, M., y Martínez, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía. Propuesta y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Junio 1994. UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- UNESCO (2006). *Directrices sobre Educación Intercultural*. UNESCO.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Ed) *Cómo dar respuesta a los conflictos, La disciplina en la enseñanza secundaria*. 143-159. Barcelona: Graó.
- Van der Meulen, K. (2003). *Cuentos de miedo en la escuela buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Van der Meulen, K., Granizo, L., y del Barrio, C. (2010) Using EQUIP for Educators to prevent peer victimization in secondary school. *Journal of Research in Character Education*, 8 (1), 61-76
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., y Koops, W. (2010). Effects of EQUIP for Educators on Student's self-serving cognitive distortions, moral judgment and antisocial behavior. *Journal of Research in Character Education*, 8 (1), 77- 96.
- Vera, J. (1988). *El profesor debutante*. Valencia: Promolibro.
- Verba, S., Scholzman, K.H., y Brady, H. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press.

- Vidal, E. (2010). *Educación para la ciudadanía: un estudio exploratorio de las concepciones de ciudadanía en estudiantes de segundo y cuarto de la E.S.O. en las Comunidades Autónomas de Madrid, Extremadura y el País Vasco*. Trabajo de investigación inédito para la obtención del diploma de estudios avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vidal-Beneyto, J. (2010). *La corrupción de la democracia*. Madrid: La Catarata.
- Viñao, A. (1985). Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas. *Educación y sociedad*, 3, 129-150.
- Viñas, J. (1998). Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos. En G. Casamayor (Coord.) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, 39-57. Barcelona: Graó.
- Wakefield, P., y Pumfrey, D. (2009). Illuminating and improving National Curriculum development: student's perceptions and suggestions. A pilot study in a state secondary school. *Educational Review*, 61, 63-83.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Walker, L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning. En J.L. Gerwitz y W.M. Kurtines (Eds.) *Handbook of moral behavior and development (vol 2)*, 333-364. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walker, L.J. (2006). Gender and morality. En M. Killen y J. Smetana (Ed.) *Handbook of moral development*. 93-117. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Watkins C., y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar*. Paidós/MEC. Barcelona.
- Wigfield, A., y Eccles, J.S. (1994). Children's competence, beliefs, achievement values and general self-esteem: change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: children's participation rights in four English schools. *Children and Society*, 15, 209-218.
- Yates, M. (1999). Community service and political-moral discussions among adolescents: a study of a mandatory school-based program in the United States. En M. Yates y J. Youniss (Eds.) *Roots of civic identity*. 16-31. Cambridge: Cambridge University Press.
- Youniss, J., McLellan, J. A., y Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, (5), 620-631.
- Youniss, J., y Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zaitegui, N. (1998). *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Convivencia en Positivo. Bilbao, junio de 1998.
- Zimmer-Gembeck, M.J., y Collins, W.A. (2003). Autonomy development during adolescence. En G.R. Adams y M.D. Berzonsky (Eds.) *Blackwell handbook of adolescence*. 175-204. UK: Blackwell Publishing.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de participación del alumnado

- ✓ Mucha gente habla de la participación de los alumnos en la vida de los centros y de las aulas. Pero nosotros queremos saber lo que vosotros, los alumnos, pensáis al respecto.
- ✓ Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas sobre este tema. Estos datos nos servirán para intentar mejorar la convivencia en los centros.
- ✓ Este cuestionario es anónimo por lo que rogamos que contestes con sinceridad
- ✓ No es un examen ni un test.
- ✓ Si tienes alguna duda, pregúntanosla

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Edad: _____ años
 Curso: _____
 Sexo: ☐ chico ☐ chica

1._ Cuando se toman decisiones que consideras importantes en tu clase o en el centro: (señala una opción)

- a) dices tu opinión directamente al profesor
- b) dices tu opinión al delegado de la clase
- c) dices tu opinión en tutoría
- d) no dices tu opinión porque crees que no te van a hacer caso
- e) no dices tu opinión porque no te interesa
- f) otras _____

2._ ¿En qué tipo de decisiones que influyen a tu clase o al centro participáis los alumnos? Da ejemplos

3._ ¿En qué tipo de decisiones os gustaría participar y no podéis hacerlo o no os dejan? Da ejemplos

4._ ¿Cuáles crees que son las ventajas y los inconvenientes de que los alumnos (no sólo los delegados) participen en la toma de decisiones en su clase? Da todos los ejemplos que se te ocurran

Ventajas:.....

Inconvenientes:.....

5._ Señala la opción con la que te sientas más de acuerdo

- a) si pudiese participar más en las decisiones que afectan a mi clase estaría más a gusto en ella
- b) el que participe o no en las decisiones que afectan a mi clase no tienen nada que ver con cómo me siento en ella
- c) creo que participo lo suficiente en las decisiones que afectan a mi clase
- d) no me gusta participar en las decisiones que afectan a mi clase, estaría más a gusto en ella si no tuviese que hacerlo

6._ ¿Has sido alguna vez delegado o subdelegado de clase? ¿En qué curso o cursos?

7._ ¿Cómo valorarías la experiencia? Señala una opción:

- a) Nunca he sido delegado o subdelegado
- b) Me gustó, lo volvería a repetir
- c) Me gustó, pero no volvería a hacerlo
- d) No me gustó, porque _____
- e) Me dio igual, pero no lo volvería a ser
- f) Me dio igual, no me importaría volver a serlo

8._ ¿Te gustaría ser delegado? ¿Por qué?

9._ ¿Crees que es útil tener delegado en clase o se podría prescindir de ellos? ¿Por qué?

10._ ¿Tiene ventajas e inconvenientes tener delegado? Di todas las que se te ocurran

11._ ¿Cuáles crees que son las ventajas e inconvenientes de ser delegado?

12._ ¿Qué crees que hace falta para ser un buen delegado? Describe brevemente cómo sería un buen delegado para ti

13._ ¿Crees que un buen delegado puede contribuir a que el ambiente de la clase sea mejor? ¿Cómo?

14._ En ocasiones algunos alumnos destrozan a propósito el material o las instalaciones del centro (con pintadas, quemando cosas, etc.) ¿Pasa esto en tu clase? Cuenta brevemente un caso que haya ocurrido este año en tu clase en el que haya pasado esto

15._ ¿Qué se hace en tu clase para resolver este tipo de situaciones? Puedes señalar más de una respuesta

- a) El profesor echa al chico o chicos de clase
- b) El profesor echa al chico de clase y le manda al jefe de estudios
- c) El profesor escribe un parte de incidencias
- d) El profesor habla con el chico o chicos aparte
- e) El profesor sitúa al alumnos dentro de clase pero apartado del resto de los compañeros
- f) El profesor castiga al alumno. Di como: _____
- g) se ignora y se continúa la marcha de la clase
- h) se trata el tema en tutoría delante de toda la clase
- i) Otras: _____

16._ ¿Crees que los alumnos podrían participar de alguna forma para buscar una solución cuando se dan este tipo de situaciones en la clase?

☐ No, porque _____

☐ Sí. ¿Cómo? _____

17._ Si quieres añadir algún comentario sobre lo que te hemos preguntado o sobre algo relacionado con la participación de los alumnos que no hayamos incluido, por favor utiliza el espacio que tienes abajo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2. Cuestionario de participación para delegados

- ✓ Mucha gente habla de la participación de los alumnos en la vida de los centros y de las aulas, pero nosotros queremos saber lo que vosotros, los alumnos, pensáis sobre eso
- ✓ Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas sobre este tema. Estos datos nos servirán para intentar mejorar la convivencia de los centros.
- ✓ Este cuestionario es anónimo por lo que rogamos que contestes con sinceridad
- ✓ No es un examen ni un test
- ✓ Si tienes alguna duda, pregúntanosla

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Edad: _____ años

Curso:

Sexo: ☐ Chico ☐ Chica

1._ Cuando se toman decisiones que consideras importantes en tu clase o en el centro: (señala una opción)

- a) dices tu opinión directamente al profesor
- b) dices tu opinión como representante de la clase
- c) dices tu opinión en tutoría
- d) no dices tu opinión porque crees que no te van a hacer caso
- e) no dices tu opinión porque no te interesa
- f) otras _____

2._ ¿En qué tipo de decisiones que influyen a tu clase o al centro participáis los alumnos? Da ejemplos

3._ ¿En qué tipo de decisiones os gustaría participar y no podéis hacerlo o no os dejan? Da ejemplos

4._ ¿Cuáles crees que son las ventajas y los inconvenientes de que los alumnos (no sólo los delegados) participen en la toma de decisiones en su clase? Da todos los ejemplos que se te ocurran

Ventajas:.....

.....

.....

Inconvenientes:.....

.....

.....

5._ Señala la opción con la que te sientas más de acuerdo

- a) si pudiese participar más en las decisiones que afectan a mi clase estaría más a gusto en ella
- b) el que participe o no en las decisiones que afectan a mi clase no tienen nada que ver con cómo me siento en ella
- c) creo que participo lo suficiente en las decisiones que afectan a mi clase
- d) no me gusta participar en las decisiones que afectan a mi clase, estaría más a gusto en ella si no tuviese que hacerlo

6._ ¿Habías sido alguna vez delegado o subdelegado de clase? ¿En qué curso o cursos?

7._ ¿Por qué te has presentado este año como delegado?

8._ ¿conocías antes de presentarte cuáles iban a ser tus obligaciones como delegado?

☐ Sí ☐ No

9._ ¿Por qué crees que a algunos compañeros no les interesa ser delegados?

10._ ¿Volverías a presentarte otra vez como delegado el año que viene? Explica brevemente tu respuesta

11._ ¿Crees que es útil tener delegado en clase o se podría prescindir de ellos? ¿Por qué?

12._ ¿Tiene ventajas e inconvenientes tener delegado? Di todas las que se te ocurran

13._ ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene para ti ser delegado? Da tres razones

14._ ¿Qué crees que hace falta para ser un buen delegado? Descríbelo

15._ ¿Por qué crees que tus compañeros te han elegido este año como su delegado/subdelegado?

16._ ¿Crees que necesitarías algún tipo de apoyo o formación para ejercer mejor tu papel de delegado? Explica tu respuesta

17._ Muchos profesores se quejan de lo difícil que es dar clase porque los alumnos no les hacen caso, les interrumpen, etc. ¿Pasa esto en tu clase? Cuenta brevemente un caso que haya ocurrido este año en tu clase en el que haya pasado esto

18._ ¿Qué se hace en tu clase para resolver este tipo de situaciones? Puedes señalar más de una respuesta

- a) El profesor echa al chico o chicos de clase
- b) El profesor echa al chico de clase y le manda al jefe de estudios
- c) El profesor escribe un parte de incidencias
- d) El profesor habla con el chico o chicos aparte
- e) El profesor sitúa al alumnos dentro de clase pero apartado del resto de los compañeros
- f) El profesor castiga al alumno. Di como: _____
- g) se ignora y se continúa la marcha de la clase
- h) se trata el tema en tutoría delante de toda la clase
- i) Otras: _____

19._ ¿Crees que los alumnos podrían participar de alguna forma para buscar una solución cuando se dan este tipo de situaciones en la clase?

- ☐ No, porque _____
- ☐ Sí. ¿Cómo? _____

26._ Si quieres añadir algún comentario sobre lo que te hemos preguntado o sobre algo relacionado con la participación de los alumnos que no hayamos incluido, por favor utiliza el espacio que tienes abajo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 3. Guión de entrevista

OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

1. ¿Cuál crees que es el objetivo, la finalidad de la escuela? ¿Por qué crees que es obligatorio venir a la escuela hasta los 16 años?
2. Otros compañeros me han comentado que la función de la escuela es formar buenos ciudadanos. ¿Qué opinas? ¿Qué es para ti un ciudadano?
3. ¿Qué crees que necesita una persona para ser un buen ciudadano en una sociedad democrática? ¿Qué características crees que tiene un buen ciudadano?
4. ¿Crees que la escuela ayuda a conseguir esas características? ¿Dónde se consiguen?
5. ¿Crees que el programa EQUIPAR ayuda a conseguir esas características? ¿Cómo? ¿Por qué?
6. ¿Qué te ha parecido el programa EQUIPAR? ¿Por qué? ¿Por qué no?
7. ¿Qué opinas de que en la nueva ley de educación se incluya una nueva asignatura llamada “educación para la ciudadanía”? ¿Sabes en qué consiste? ¿Crees que es necesario? ¿Crees que es conveniente?

Definición y valoración de la participación

8. Un compañero me ha comentado que una característica esencial de un buen ciudadano es que participe en su comunidad. ¿Qué opinas? ¿qué es para ti participar?
9. Si nos centramos en la escuela, ¿crees que tiene alguna importancia que los alumnos participen? ¿Qué pasa si no participan?

Formas de participar

10. ¿Cómo crees que puedes participar como alumno en tu clase?
 - a. Otro alumno me comentó que una forma de participar es preguntar en clase y responder a las preguntas de los profesores ¿te parece una forma de participar? ¿Cómo crees que afecta al clima de la clase que los alumnos participen así?
 - b. Otro alumno me dijo que una forma de participar en la clase era acordando las normas ¿te parece una forma de participar? ¿Cómo crees que afecta al clima de la clase que los alumnos participen así?
11. Otro alumno me dijo que una forma de participar en la clase y en el centro era a través de los delegados y de los representantes del consejo escolar ¿te parece una forma de participar? ¿Cómo crees que afecta al clima de la clase que se participe así? ¿Crees que es útil tener delegado? ¿Por qué? ¿Qué características crees que tiene que tener un alumno para que sea elegido como delegado? ¿Podrían todos en algún momento ser delegados?
12. ¿Crees que los alumnos, en general, participan en el centro o en la clase? ¿Por qué algunos sí y otros no?
13. ¿Tú participas? ¿en qué?
14. Cuando los alumnos participan de alguna forma, ¿lo hacen en cosas que ellos proponen o en las cosas que les proponen los profesores?

Consecuencias de participar

15. ¿Crees que la participación de los alumnos en el centro y en el aula afecta a las relaciones entre las personas que hay en el centro escolar (profesores, alumnos)?
¿Cómo? ¿Por qué?
16. ¿Crees que hay alguna relación entre la participación de los alumnos y cómo de a gusto se encuentren en el centro?
17. ¿Crees que hay alguna relación entre la participación de los alumnos y su rendimiento académico?

Valoración de los adultos de la participación

18. ¿Crees que los profesores del centro creen que es importante que participéis? ¿Por qué?
19. Si tú fueses profesor o el director del centro, ¿harías algo para mejorar la participación de los alumnos? ¿El qué?

Participación fuera del centro

20. Fuera del centro, ¿participas de alguna forma en tu comunidad? ¿Eres miembro de alguna asociación, organización, etc.? ¿De qué?
21. ¿Crees que es más fácil participar fuera o dentro del instituto? ¿Por qué?

ANEXO 4. Ejemplo de entrevista.

Entrevistador: Laura Granizo Transcripción: Laura Granizo Fecha: 00/05/08	Bárbara Centro: Juan de Herrera EQUIPAR: no Fecha nacimiento: 19/12/1992 Edad: 15,05
¿Cuál crees que es el objetivo de la educación? ¿Por qué crees que tenéis que venir al instituto hasta los 16 años?	<i>Creo que todo ciudadano debe tener una base de cultura general, y de ahí que las asignaturas sean muy variadas y tengamos que dar desde la más pura historia hasta química, por ejemplo</i>
¿Algo más aparte de lo que es cultura?	<i>Creo si una persona sabe de lo que habla y conoce las cosas de las que le hablan, es más inteligente y es capaz de decidir por sí mismo sin que le tomen el pelo</i>
¿Y cómo se consigue eso en el instituto?	<i>Creo que no se consigue</i>
¿Y cómo se intenta conseguir entonces y por qué crees que no se consigue?	<i>Creo que no se consigue porque no nos damos cuenta de eso, de para qué estamos aquí, y el objetivo es aprender, no aprobar. Creo que nuestra prioridad debería ser aprender y en segundo plano lo que es aprender y las notas. Entonces, como nosotros no estamos enterados de eso, ni queremos darnos cuenta, pues... Venimos porque es la obligación y porque es lo que toca y la gran mayoría no pensamos para qué</i>
¿Y por qué crees que la mayoría no quiere pararse a pensar en ello?	<i>Generalmente dicen que es por la edad más que nada, pero yo no sé</i>
Porque hay otras preocupaciones, a lo mejor	<i>Yo no me lo creo, cada uno tiene sus preocupaciones, al margen de la edad que tengas. Puedes tener 14 años y la cabeza muy bien amueblada y tener 20 y tener la cabeza muy mal, entonces creo que es cuestión personal. Pero vamos, en general creo que no se paran a pensar en eso, más que nada porque están pensando en otras cosas o perdiendo el tiempo con otro tipo de...</i>
¿Por qué crees que tenéis que venir hasta los 16 años?	<i>No creo que sea por la edad, creo que es porque es hasta donde da tiempo a dar de cultura general. Creo que es porque 4º ESO, sin repetir, se supone que es cuando has terminado de dar más o menos lo que es una base, lo que te puede llevar a saber un poco de todo, más que por la edad</i>
Otra chica me decía que el objetivo de la educación para ella era formar buenos ciudadanos, ¿tú estarías de acuerdo con ella o	<i>Creo que el límite entre uno y otro está muy borroso</i>

no?	
¿Cómo definirías tú un ciudadano?	<i>Un ciudadano, sin contar que sea bueno o malo, me parece que es una persona que es capaz de respetar a todos los de su entorno, a la legislatura que hay en su entorno y ganarse lo que come todos los días. Creo que eso es un ciudadano</i>
Entonces, según yo lo veo, no todas las personas son así, con lo cual no todas las personas serían ciudadanos. O sea, no es lo mismo ciudadano que persona	<i>No es una forma objetiva de decirlo pero sí en mi opinión</i>
O sea, que por el hecho de ser persona no te conviertes en ciudadano	<i>Yo creo que no</i>
Eres ciudadano cuando respetas las leyes que hay y te ganas la vida...	<i>Hombre, siempre tienes derecho a protestar, y si no estás de acuerdo, para eso existe una democracia. Pero creo que un ciudadano es el que se comporta de buenas maneras</i>
¿Y un buen ciudadano?	<i>No creo que exista realmente un buen ciudadano</i>
¿Y crees que la escuela os ayuda a eso, a ser ciudadanos a convertirlos en ciudadanos?	<i>Creo que uno de sus objetivos sí es eso</i>
No sé si has oído hablar de la asignatura de educación para la ciudadanía, ¿sabes en qué va a consistir?	<i>No</i>
Tú imagínate que te dicen que el año que viene tienes que estudiar educación para la ciudadanía, ¿tú que pensarías que vas a dar en esa asignatura?	<i>No lo sé, creo que te enseñan las bases de lo que es ser ciudadano, pero no se me ocurre qué darían. Yo creo que más que enseñar, lo que hacen es explicarte como son las cosas, para que las entiendas y seas un ciudadano, puedas serlo</i>
¿Piensas que sería importante tener una asignatura así?	<i>Creo que para muchos sí</i>
¿No para todos?	<i>Creo que algunos ya lo saben, no es que lo sean, es que lo saben, saben lo que tienen que hacer y saben cómo son las cosas. Pero sí, para la gran mayoría sí que nos hace falta</i>
Y la gente que ya lo sabe, ¿cómo lo ha aprendido? O sea, aparte de en el instituto, ¿se aprende en otros sitios?	<i>En casa, escuchando, teniendo la mente abierta, que siempre tienes una historia en cada esquina, entonces eso lo vas aprendiendo. Entonces es simplemente estar abierto a saber escuchar, y no negarte como hacemos mucha gente</i>
Antes me has hablado de democracia, de que si eres un ciudadano tienes que respetar las leyes y que si no para eso está la democracia,	<i>Sí, creo que sí</i>

que te puedes quejar. Otro alumno, relacionado con eso, me decía que para él un buen ciudadano, como estamos en una sociedad democrática, era una persona que participaba en la sociedad, ¿a ti eso qué te parece? ¿Crees que es necesario participar para ser un buen ciudadano?	
¿Y se puede ser un buen ciudadano si no participas?	<i>Hay muchos más aspectos, pero creo que sí es importante la participación. Si no participas no tienes derecho a queja, y todo el mundo quiere ejercer siempre ese derecho, entonces, si quieres ejercerlo, primero tienes que dar algo</i>
¿Cómo definirías entonces participar?	<i>Participar es contar con el colectivo y no como individual. Si quieres quejarte del gobierno que hay actualmente, tienes que ir a votar, que mucha gente no lo hace por pereza, simplemente</i>
¿Otras formas de participar, además del voto, que se te ocurran?	<i>No sé, creo que es pensar en el colectivo y poder aportar ideas que puedan ayudarle</i>
Si nos centramos en la escuela, ¿piensas que es importante que los alumnos participen?	<i>Sí</i>
¿Por qué? ¿Qué pasa si no participan?	<i>Si no participan es que cada uno va a su aire, ni se crea un colectivo que es, me parece, muy importante en un centro de educación, ni nadie piensa en lo que le pueda afectar al compañero, y creo que pasamos aquí muchas horas, muchísimas horas de nuestra vida y no nos damos cuenta de que no es solamente venir, escuchar, copiar y ya. Entonces, tenemos compañeros, tenemos un consejo escolar, tenemos profesores, tenemos una jefatura de estudios. Sin embargo, no creo que esto sea culpa todo del alumnado, o sea, hay indiferencia por parte del alumnado, de los profesores, de la jefatura de estudios y de mucha gente</i>
O sea, que por lo que me estás diciendo crees que los alumnos no participan	<i>Pero no participa nadie, es lo que quiero decir, muy poquitos</i>
Pensaba que te estabas refiriendo a que no os dejan participar	<i>No, no, no</i>
Y la gente cuando no participa, ¿es por indiferencia, has dicho, o puede haber otros motivos?	<i>O por indiferencia... siempre puedes no participar porque no estés de acuerdo, que lo considero respetable, pero es que generalmente no es así, generalmente es por el hecho de indiferencia totalmente, por el hecho de “no quiero hacerlo” y para qué. Es el para qué. Y el para qué es para crear un</i>

	<i>buen ambiente, creo. Que ya te digo, pasamos aquí seis horas todos los días durante mogollón de años, entonces creo que es importante tener un... Entonces, por eso</i>
Si tuvieras que poner un porcentaje de alumnos que participan en este centro	<i>Un 30%</i>
¿Y en qué tipo de cosas se pueden participar en el centro y en el aula?	<i>En el consejo escolar, en el aula tienes la posibilidad de optar a ser delegado, subdelegado, aportar ideas tanto al delegado como al subdelegado, al tutor, escuchar la opinión de todos los de la clase para elegir... te ponen un examen y si no estás de acuerdo y lo quieres cambiar, no puedes ir por tres personas, tiene que ser en general, pero claro, si la mitad dice, "ah! Yo paso", entonces no puedes... no tienes la posibilidad de hacer nada. Es a lo que voy. Yo creo que eso es participar en una clase</i>
O sea, que el hecho de que la gente no participe, por lo que me cuentas, como que afecta también al resto, está empeorando las cosas.	<i>Sí</i>
Y entonces, ¿el hecho de participar mejora el ambiente de la clase?	<i>Sí</i>
¿Por qué crees que lo mejora?	<i>Porque hace un colectivo que no hay, o sea, que generalmente no hay. Crea lo que es una clase, y no a un alumno por alumno</i>
Me hablabas de delegados y de representantes en el consejo escolar, ¿crees que es útil tener delegado y representantes en el consejo?	<i>Depende de que aquí, y lo he visto durante todos los años que llevo aquí, que ya son cuatro, se vota a un delegado o a alguien que quiere optar al consejo escolar, por el hecho de que sea más guapo o más guay, y no porque sea competente. En mi clase hemos cambiado de delegado tres veces este año. Creo que es absurdo. Mira, la primera persona que votamos no ha venido a clase ni un día, y ellos lo sabían, todos, y aún así salió de delegada. Me parece que es que no prestamos atención a las cosas, no queremos, nos negamos a comportarnos como ciudadanos</i>
Cuando dices que no se vota a personas competentes, ¿qué sería para ti una persona competente?	<i>Alguien que se preocupe por la clase, que tenga objetivos lógicos y coherentes, que tenga la capacidad de hablar y que se le entienda. ¿Las notas? Sí, está bien, me parece importante que la persona en cuestión sea inteligente y sea capaz de sacar las cosas adelante</i>

Sería más importante, entonces, el ser inteligente que las notas en sí, ¿no? Que las notas serían un añadido, y bien, pero tampoco sería esencial	<i>Sí, por el hecho de que primero es aprender</i>
Entonces, no todos los alumnos podrían ser delegados, ¿no?	<i>No</i>
¿Otras formas de participar se te ocurren en el centro y en la clase?	<i>Proponer ideas para excursiones, actividades que se puedan hacer aquí en el centro, lo que pasa es que muchas veces es muy difícil, tienes que poner de acuerdo a mucha gente y la mitad pasa, entonces...</i>
Incluso para cosas así como excursiones la gente no se motiva especialmente	<i>No. Este año nos han dado la posibilidad de hacer otras dos excursiones más de las que hemos hecho, y como había poca gente no las hicimos. Pero tanto por nuestra parte como por los profesores, que es que es una dejadez... un tutor, que en mi opinión siendo tutor tienes a 25 personas a lo sumo a tu cargo durante un año, les conoces a todos, creo que tienes que tener un lazo más especial con ellos que del que tienes con tus otros alumnos, creo que el tutor está aquí para ayudarte cuando tú necesitas ayuda y para poder contarle tus cosas y demás, en cuestión del instituto, y eso no está así, o sea, eso no es así pero vamos, ni por asomo, a lo mejor de todos los profesores, un 20%</i>
El resto no se comporta como tutores, sino como profesores normales	<i>Y ni siquiera. Un profesor yo creo que tiene que... pues eso, su experiencia utilizarla para enseñar a la gente y motivarlos. Me parece que dictar durante una hora entera, no es enseñar, pero bueno</i>
¿Cómo crees que se podría motivar?	<i>Dándole vida a las cosas, yo creo que la Historia no es historia si se copia</i>
O sea, contarle como si fuese una historia	<i>Como lo que es. Hablar del tema, dar a los alumnos de que hablen siempre que tengan ganas de hablar del tema. Creo que motivar es eso, y darle vida a toda la Historia, y a lo que sea, a la Física a la Tecnología... una motivación hace falta, sino la clase está muerta</i>
Acabas de decir que la gente pueda hablar cuando es del tema. Otro compañero me decía que eso para él era una forma de participar, lo de responder en clase, o hacer preguntas cuando tienes dudas	<i>Eso es participar en clase, pero no en el colectivo, yo creo</i>
O sea, que para ti ese tipo de participación no	<i>No, yo creo que eso es más personal. Te dan puntos por eso, y la participación no debería</i>

estaría al mismo nivel	<i>ser así. Por participar en clase que es, supuestamente, eso, responder a las preguntas, salir a la pizarra... Por eso te dan puntos. Yo creo que eso no es así, yo creo que participar es pensando más en el resto de la clase, en toda la clase, no en yo y mi nota</i>
Otro me comentaba que una forma de participar era respetar las normas que había en el centro, ¿Crees que eso es participar o no?	<i>Yo creo que algunas normas son absurdas, pero bueno, hay que respetarlas. Yo no creo que sea una forma de participar, pero hay que hacerlo</i>
No crees que sea una forma de participar, ¿por qué?	<i>Creo que sería una forma de participar que nos diesen la opción también a los alumnos de elegir lo que son las normas y dar nuestras explicaciones y lo que pensamos para aportar esa normativa. Eso sería participar</i>
Pero respetarlas simplemente no, ¿no?	<i>Es que respetamos normas que han creado ellos y que no tienen ni pies ni cabeza</i>
A vosotros no se os ofrece esa posibilidad de poner las normas, ¿no? ¿Y piensas que sería positivo que os dejasen?	<i>Sí, siempre que haya gente con ganas de hacer las cosas. Lo primero, porque de todas las instalaciones que hay en el centro, no se nos está permitido utilizarlas a no ser que vayamos con un profesor. Creo que la biblioteca debería estar abierta para cada vez que quisiéramos entrar, y eso no se puede</i>
¿Lo habéis propuesto?	<i>No te lo permiten. Vas al consejo escolar y lo dices y te dicen “sí, de aquí a tanto tiempo”, y pasa el tiempo y nada</i>
¿Tú participas?	<i>No tanto como debería</i>
¿Por qué? ¿Qué es lo que te frena?	<i>Creo que porque aquí ya no se puede hacer nada, supongo que si hubiese otro ambiente sí lo haría. Supongo, no lo sé. Pero vamos, yo creo que es por eso, porque aquí ya no se puede hacer nada. Yo llegué aquí en segundo, y sí que lo intenté y tal, pero cada vez que participas te toman por imbécil o por prepotente que se cree que puede cambiar el mundo, y eso no es así, o sea, doy opciones, no las quieren, pues...</i>
¿Quién te considera un prepotente o un imbécil, los alumnos o los profesores?	<i>No, no, los profesores. Son los de “tú que estás en tercero, qué vienes a contarme a mí”</i>
O sea, que piensas que los profesores no le dan importancia a que los alumnos participen	<i>No, vamos, que ya te digo que en parte mucha culpa es nuestra. Si nosotros nos comportamos como borregos, que es como nos comportamos, ellos no nos pueden tratar como a personas adultas</i>
Me hablabas antes de que si los alumnos	<i>Yo creo que habría más compromiso, y eso se</i>

participasen eso mejoraría un poco el ambiente del centro. ¿Crees que si los alumnos participan se sienten más a gusto en el centro?	<i>nota. Siempre le tienes más estima a la persona que tiene un compromiso contigo que a la persona que se comporta de un modo indiferente, así que yo creo que sí mejoraría el entorno del instituto en general</i>
Y desde el otro lado, ¿si los alumnos se sintiesen más a gusto crees que eso haría que participaran más?	<i>Sí</i>
¿Y crees que el que los alumnos participen en el centro y en el aula afecta a cómo se llevan con los profesores? Me decías antes que algunos no lo pueden ver bien, que te pueden considerar un prepotente	<i>Creo que sí que afecta, pero no siempre para bien, porque cada uno tiene su forma de hacer las cosas en el centro, y por orden, los que menos importamos, importamos en cuestión de... esto está aquí para nosotros, pero los que menos podemos hacer somos los alumnos, y después están los profesores, y después está jefatura y dirección y el consejo y todo. Entonces, en la jerarquía de clases, siempre vamos a estar por debajo de los profesores. Si ellos tienen su forma de dar clase y tú cuestionas o das tu opinión sobre lo que podrían hacer para hacerlo mejor, o lo que tú crees que se podría hacer para hacerlo mejor, ellos no lo van a aceptar, en general, el colectivo no lo va a aceptar, porque estás cuestionando su modo de dar clase y a lo que ellos creen que está bien, tú les das la opción de cambiarlo y no siempre les hace gracia, hay algunos que se lo toman bien y hay otros que no</i>
En ese caso entonces podría estar incluso perjudicando a la relación, ¿no? ¿Y crees que afecta el que los alumnos participen a su relación con los otros compañeros?	<i>Creo que una persona que se comporta como alguien responsable, que tiene en cuenta a sus compañeros y la opinión del resto, es más... siempre se le pueden contar más las cosas, siempre es más aceptado por sus compañeros en cuestión de eso. Siempre tienes a tu amigo para reírte pero luego tienes a este que te escucha</i>
Es entonces algo que se valora	<i>Sí, por algunos sí</i>
¿Otros no?	<i>Es que hay otros que les da absolutamente igual todo</i>
Pero sería indiferencia, no sería algo negativo	<i>Sí, indiferencia</i>
¿Y crees que hay alguna relación entre que los alumnos participen y su rendimiento académico?	<i>Sí, en el sentido de que si los alumnos participan y están comprometidos, tienen responsabilidades, cambia mucho las cosas. No es lo mismo no tener nada de lo que preocuparte que tener algo. Y todo eso te lleva a ser más responsable con todo, incluido</i>

	<i>tus estudios, el aprendizaje que llevas y demás</i>
O sea, que no es una cuestión de que te pongan más nota sino que al participar te haces más responsable y eso es necesario para estudiar	<i>No, más nota no te ponen por participar</i>
Imagínate que vuelves al centro, Bárbara, convertida en profesora o en la directora, ¿harías algo para que los alumnos participasen más?	<i>Supongo que tendría más en cuenta su opinión, lo intentaría. Yo nunca lo he visto desde ese punto de vista y supongo que si hay tanta dejadez no será así porque sí que sean idiotas, tendrán sus motivos, entonces no sé cómo estaría yo en ese momento, pero supongo que sí que lo intentaría. Actualmente y como pienso ahora sí lo intentaría</i>
¿Algo en concreto se te ocurre que podrías hacer?	<i>Supongo que las daría a todos la oportunidad de opinar sobre todo la normativa, que es lo que más nos lleva a... es lo que más te puede traer problemas o ser más aceptado por los profesores y demás. Entonces les dejaría que dijese cuál es su opinión sobre la normativa, si quisieran cambiar algo, cambiar algo no es quitar la normativa y hacer cada uno lo que le dé la gana, por supuesto, y demás. Que puedan proponer ellos lo de las excursiones, no sé. Y sobre todo la opción de poder utilizar todas las instalaciones siempre y cuando se respeten, pero darles el beneficio de la duda, por lo menos intentarlo</i>
Y hemos hablado de participar dentro del centro, pero fuera del centro, ¿cómo crees que podéis participar la gente de tu edad?	<i>Creo que tenemos muy poquitas maneras de participar. Creo que no hay ni voz ni voto para una persona menor de 18 años, y me parece, cuanto menos, ridículo</i>
¿Crees que no podéis hacer nada?	<i>Creo que dependemos directamente de nuestros padres o tutores legales y que sin eso... Si tú haces algo, la responsabilidad no te cae a ti, le cae a tu padre, hasta el punto de que podría ir tu padre a la cárcel o pagar millonadas por algo que tú has hecho. Y es un día, yo tengo 17 años y mañana hago los 18 y ni tengo voz ni voto, pero mañana de repente sí. Creo que eso no debería ser así. Supongo que siempre hay que poner un límite de edad, porque no puedes permitir a un niño de 6 años que haga lo que quiera, pero no sé, tampoco lo veo...</i>
¿Eres miembro de alguna asociación, organización, equipo...?	<i>No, lo fui, pero al cambiarme aquí a vivir... porque vivía antes en Madrid y estaba en una federación de deportes, pero me cambié y lo dejé</i>
¿Crees que ser miembro, por ejemplo de una	<i>Sí. Siempre tenemos a gente por encima y tal,</i>

federación deportiva, crees que eso es una forma que tenéis de participar?	<i>porque nosotros somos los que... pero sí, creo que es una forma de que nos tengan en cuenta</i>
¿Y no te planteas apuntarte a algo ahora que vives aquí?	<i>Yo estuve allí hasta que tuve 11 años, estuve haciendo gimnasia rítmica y lo dejé estando ya en competición y por arriba, lo llevaba muy bien, pero tuve una enfermedad y lo tuve que dejar y ya no me lo he vuelto a plantear</i>
Y lo último, ¿Qué crees que es más fácil, participar dentro o fuera del instituto?	<i>Esa es complicada. No lo sé, según dicen dentro es más fácil, porque al fin y al cabo esto está aquí para nosotros, es lo que nos han dado, la posibilidad de... Pues eso, el derecho a aprender. Entonces, como es nuestro, según dicen, nos tienen en más estima. Porque fuera tenemos importancia dentro de la gente de nuestro entorno, pero para alguien que no conoces no</i>
¿Por qué dices supuestamente?	<i>Por el hecho de que no nos dan la oportunidad, ni queremos... Pero sí, en teoría se supone que sí, que es la posibilidad más evidente que tenemos de dar nuestra opinión. Y supongo que habrá otros centros en los que pase. Yo creo que esto viene más que nada por el hecho de que hayan cambiado los colegios y ahora haya muchos colegios concertados y privados. La gente va allí y si no les cogen, a los que no cogen, vienen aquí. Y los que vienen aquí acaban siendo pues eso, gente que ni quiere ni puede. Entonces, ¿Que valgan realmente? Muy poquitos, ¿Que tengan ganas? Menos. Porque valer, a lo mejor valen 50, pero querer, a lo mejor 3. Yo creo que aquí llegan los que no tienen más opción, vamos tanto aquí como en cualquier centro que sea público. Y esto no debería ser así, yo estoy totalmente a favor de la educación pública, pero creo que se la están cargando, tanto la enseñanza como la sanidad. Pero claro, tienen más instalaciones, tienen mucha más posibilidad de participar, y eso es verdad porque yo también he estado en un centro concertado, tienen otro trato, están más pendientes de ellos y los alumnos lo notan. Y eso no debería ser así, debería tener la posibilidad de optar a eso todo el mundo, al margen de que tenga o no poder adquisitivo, es que no creo que sea un fundamento para... Creo que ahí radica la base de todos los problemas</i>
Dices que tienen más posibilidades de participar, ¿en qué sentido?	<i>En el sentido de que se les tiene más en cuenta a los alumnos por el mero hecho de que están pagando. Se les pide su opinión y</i>

	<i>las instalaciones las pueden usar cada vez que quieran, las excursiones las pueden proponer ellos, hay club de deporte, tienen de todo y es por el mero hecho de que pagan 300 € al mes</i>
Y una última cosa que se me ha olvidado preguntarte, cuando hablábamos de formas de participar y eso, en este centro tenéis un programa de mediación, ¿no? ¿Crees que eso es una forma que tenéis de participar los alumnos o no?	<i>Eso es lo que nos dicen, pero yo no he hecho una mediación en mi vida y llevo tres años siendo mediadora</i>
Porque la gente no usa el servicio o ¿por qué?	<i>Lo primero porque no les gusta, y en parte lo entiendo. Yo sí lo he utilizado y no llegamos a nada, y al final con la chica, ahora somos amigas, pero no por la mediación. El caso es que sí que se podría, si hubiese menos intervención de profesores y demás y más de alumnos. Creo que un alumno siempre se siente mucho más identificado con otro que con un profesor</i>
Porque en la mediación ¿hay profesores delante?	<i>Sí, o si no está un profesor está Teresa (PTSC) o está Carmelo (orientador), que lo veo normal. Estando Carmelo solo, es Carmelo, si está Carmelo y otros dos alumnos, Carmelo está ahí para ver cómo va la cosa, para ver si lo hacen bien los mediadores y demás, y tú se lo cuentas a los mediadores que son gente de tu edad, o de un año o dos más... Te sientes como más entendido, supongo. Si hubiese más participación de alumnos yo creo que sí que serviría mucho más el hecho de que esté allí</i>
Pero con más participación ¿te refieres a que hubiese más alumnos mediadores?	<i>No, más posibilidad de hacer las mediaciones los alumnos, porque siempre tienen a profesores o si no a una chica, que es la única chica que he visto yo hacer mediaciones, que es de bachillerato, pero lo mismo, yo no tengo problema en que me lo haga una chica de bachillerato, pero a un niño de primero también le pillaría lejos. Tiene que ser alguien más cercano por edad, y capacitado, que vamos a ver, no puedes poner a un niño de primero intentando entender un problema de otro que tenga la misma edad, porque lo va a ver del mismo modo que él y creo que eso no... Siempre, y sobre todo a esa edad, creo que hay mucha diferencia de un año para otro. Yo conozco a todos los mediadores y que hayan hecho una mediación sólo hay un par de personas, y cuando hay una mediación "Carmelo, ¿me dejas hacerla?" "no", porque</i>

	<i>ya tiene gente, o lo que sea, supongo que no es cosa suya, supongo que es lo que mandan, porque también tiene mucho que ver la jefatura, pero creo que eso no debería ser así</i>
¿Entonces los alumnos que tienen los problemas no son los que eligen a sus mediadores?	<i>No, no se puede, es más, no se puede mantener ninguna relación con la persona a la que le vas a hacer la mediación. Se supone que afecta y entonces siempre tiras más por una persona que por otra</i>
Pues eso es todo, Bárbara, si quieres añadir algo. Pues muchas gracias, me ha parecido muy interesante	<i>No, nada más</i>

